



Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en
Educación

Tesis para defender el título de Maestría en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

*La configuración de la investigación en la formación de profesores.
Un estudio del Instituto Superior de Educación Física y del Instituto
de Profesores “Artigas” (1992- 2017)*

Lic. Andrés Risso Thomasset

Director de Tesis: Raumar Rodríguez Giménez

Montevideo, Mayo de 2020

Índice

Resumen.....	6
Introducción.....	8
Antecedentes.....	12
Capítulo 1 Marco Teórico y Metodológico.....	15
1.1 Tradición normalista y universitaria.....	15
1.2 Formación.....	18
1.3 La enseñanza y la transposición didáctica.....	19
1.4 Universidad.....	22
1.5 Procedimientos y Recursos de la investigación.....	23
Capítulo 2 Los antecedentes discursivos del IPA.....	27
2.1 Los discursos correspondientes a la etapa anterior a la creación del IPA.....	27
2.1.1 Cuando la Enseñanza Secundaria todavía dependía de la Universidad.....	27
2.1.2 La separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad.....	30
2.1.3 La influencia escolanovista.....	31
2.2 Los discursos del IPA.....	33
2.2.1 Los Anales del IPA, primera época y el libro de Grompone.....	33
2.2.2 El Centro de Estudios Pedagógicos.....	41

Capítulo 3 Análisis de los discursos sobre investigación en el IPA.....	44
3.1 Los Departamentos Académicos.....	44
3.2 La segunda época de los Anales del IPA.....	48
3.3 El Plan de Estudios 2008.....	51
3.3.1 La interpretación de los profesorados.....	56
Capítulo 4 Los discursos sobre investigación en el Instituto Superior de Educación Física, desde sus orígenes hasta el <i>efecto</i> Universidad.....	64
4.1 La tradición del Instituto.....	64
4.2 La investigación comienza a ser una función de la formación de profesores de Educación Física.....	68
4.2.1 El Plan de Estudios 1992, adecuación 1996.....	69
4.2.2 Los Encuentros de Investigadores de Educación Física.....	73
4.2.3 El Departamento de Investigación.....	76
Capítulo 5 Los discursos sobre investigación del Instituto Superior de Educación Física en el período comprendido entre 1992-2017.....	80
5.1 El plan de estudios 2004.....	80
5.2 La revista ISEF Digital.....	86
5.3 Los documentos institucionales en el marco universitario.....	88
5.4 El Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Educación Física...94	
Capítulo 6 Análisis Comparativo.....	97
6.1 Comparación de los antecedentes institucionales.....	97

6.2 Comparación de las posiciones con las instituciones a distancia de la Universidad.....	98
6.3 Comparación de las posiciones en el último período.....	100
6.4 Comparación entre ISEF y los Profesorados.....	101
Conclusiones.....	104
Fuentes.....	106
Referencias bibliográficas.....	112

AGRADECIMIENTOS

Tras un proceso de cuatro años de intenso e intermitente trabajo quisiera dedicar unas breves líneas para agradecer a personas e instituciones que hicieron posible la realización de esta tesis.

En primer lugar quiero agradecer a mi madre y a mi padre, y en él y ella a mi ascendencia por mi existencia.

En segundo lugar quiero agradecer a Raumar quien además de dirigir la tesis me formó de manera generosa, pausada, honesta y afectuosa.

En tercer lugar quiero agradecer a la Universidad de la República, que me becó a través de su Comisión Académica de Posgrados para que pueda realizar la tesis en excelentes condiciones.

Quiero agradecer también al ISEF por ser la institución que me permitió hacer la licenciatura en educación física y que luego, como docente de su casa de estudios, me apoyó a través de sus políticas para que pueda dedicar parte de mi horario laboral a la formación en posgrados.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ese recinto especial tan a contrapelo del mundo contemporáneo que aceptó que hiciera allí esta maestría en ciencias humanas.

Ahora sí paso a agradecer a personas tan especiales que el decurso del tiempo puso en mi camino y que compartieron conmigo este proceso de cuatro años: a Irene por su compañerismo y amor, a Lea, por su paciencia y su luz, a mi hermana por sus traducciones y por estar siempre, a mis hermanos por su apoyo incondicional, a Lucas por su inagotable e incesante colaboración en cada toma de decisiones, a Camilo por compartir tantas andanzas desde el 2009.

Al equipo docente del Instituto de Educación por la formación, a la barra de la maestría, especialmente a mis compas Gastón, Silvina, Giannina, Juan y María, y a dos grandes valores Álvaro y Nicolás.

Al Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza, ámbito de hondos y necesarias lecturas que me permiten hacer esta tesis y verla en su peso justo, ni más, ni menos.

A mis amigos y mis amigas de ISEF, de Miramar Misiones, del liceo Zorrilla, de Proderechos, de Radio Bárbara y de la vida misma, sin su dulce compañía nada de esto sería como lo es.

La configuración de la investigación en la formación de profesores. Un estudio del Instituto Superior de Educación Física y del Instituto de Profesores “Artigas” (1992- 2017)

Resumen

El presente trabajo indaga sobre la configuración de la investigación en el Instituto Superior de Educación Física y el Instituto de Profesores “Artigas”. Presta especial atención a los discursos emitidos por ambas instituciones en relación a las consideraciones epistemológicas y políticas sobre el tema en cuestión. Desarrolla los antecedentes y tradiciones que se encontraban con anterioridad al período analizado (1992-2017), con el propósito de reconocer cómo impactaron en las posteriores posiciones discursivas.

Posteriormente se concentra en el análisis en los planes de estudios, la documentación institucional y los artículos elaborados en el marco de publicaciones oficiales. Busca aportar elementos de carácter teórico sobre la discusión pública respecto del carácter universitario de la formación de profesores y señalar las complejidades que se suscitan a partir de la relación entre la enseñanza y la investigación.

Se nutre de la conceptualización existente respecto de la tradición universitaria y normalista a los efectos de identificar la relación entre estas y el devenir de la investigación en ambas instituciones. Toma en cuenta la distinción entre funcionamiento científico y funcionamiento ideológico de Althusser (1970) y echa mano a la producción teórica proveniente del campo del análisis del discurso para balizar la discusión.

La tesis busca dimensionar las implicancias de los anclajes institucionales, los límites de sus tradiciones y la deuda de las posiciones con éstas.

Palabras Clave: investigación, formación de profesores, normalismo, universidad.

The configuration of the teacher training research. An investigation based on the “Instituto Superior de Educación Física” and “Instituto de Profesores Artigas (IPA)” (1992- 2017).

Abstract

This work investigates the configuration of research at the “Instituto Superior de Educación Física” and the “Instituto de Profesores Artigas (IPA)”. The focus is mainly on the speeches delivered by both institutions in relation to epistemological and political topics of the subject under analysis. It develops the precedents and traditions found prior to the period analyzed, in order to recognize how they influenced in the subsequent discursive positions.

In a second stage, the work concentrates on the analysis in the study plans, the institutional documentation and the articles elaborated in the framework of official publications. It seeks to provide elements of a theoretical nature about public discussion regarding the university nature of teacher training and to point out the complexities that arise from the relationship between teaching and research.

It based on the existing conceptualization regarding the university and normalistic tradition in order to identify the relationship between these and the development of research in both Institutions. It takes into account the distinction between scientific functioning and ideological functioning of Althusser (1970) and uses theoretical production from the field of speech analysis to mark the discussion.

The thesis seeks to dimension the implications of institutional anchors, the limits of their traditions and the debt of positions with controls.

Key words: research, teacher training, normalistic, University

Introducción

El presente trabajo está inscripto en el Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza, coordinado por Raumar Rodríguez Giménez, perteneciente al Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Es elaborado en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la FHCE de la Universidad de la República.

Esta tesis problematiza y analiza la producción discursiva en torno a la investigación en ocasión de la formación de profesores¹ que se brinda en el ISEF y en el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) en el período comprendido por los años 1992 y 2017.

Analizamos la producción discursiva, los textos y enunciados emitidos, desde una perspectiva que está afectada por las nociones del Análisis del Discurso francés. Reconocemos que el discurso es la condición de posibilidad para que ese conjunto de textos y enunciados sean posibles (Dunker et al. 2017). Desde esta perspectiva el lenguaje es la mediación necesaria entre el hombre y la realidad natural y social. Orlandi (1999) sostiene que esa mediación es el discurso, quien hace posible tanto la permanencia y la continuidad, como el desplazamiento y la transformación del hombre y de la realidad natural., Prestamos atención a los discursos porque son quienes constituyen efectos de sentido y significación para los interlocutores, en este caso quienes forman parte de estas dos instituciones que observamos.

El interés en la investigación como objeto de estudio, se debe a la tensión que ésta suscita a la interna de estas formaciones, producto de la disputa político-académica que se genera en el entrecruzamiento de las tradiciones universitaria y

¹ A partir de 2006 se forman como licenciados y licenciadas en educación física.

normalista, como han mostrado Dogliotti (2012), Risso (2016), Rodríguez Giménez (2012) y Romano (2009).

Elegimos analizar la formación de profesores debido a que concebimos a éstos como enseñantes (Behares, 2010) de disciplinas específicas. Se estipula así la formación para la enseñanza media o secundaria y a la formación en educación física. La justificación de analizar la investigación en estas instituciones, se produce en la discusión acerca de cómo, en ellas, se hace “presente el no-saber que es la naturaleza propia del saber” (Behares, 2010: 70).

La periodización responde al momento en que la investigación se introduce, con fuerte presencia, en los planes de estudios de ambas formaciones. Esto obedece, a su vez, a la importancia que le otorgamos a los planes de estudios en el marco de estas formaciones. Compartimos con Rodríguez Giménez (2013) que “la configuración particular de un plan, su fundamentación y propósito (...) determinan la manera en la que un colectivo profesional estructura la formación de las nuevas generaciones en dicha profesión” (2013: 185).

El corpus documental se compone de: los planes de estudios de los profesorados, con sus correlativos programas de unidades curriculares, aquellos documentos que revelan cambios institucionales respecto de la función investigación y, por último, las publicaciones oficiales institucionales donde existan trabajos que traten sobre la investigación en esta formación.

El problema de investigación se delimita a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos de las posiciones discursivas que adoptan estas instituciones en relación a la investigación?

De esta pregunta se derivan dos preguntas secundarias: ¿Cuáles son las implicancias políticas de esos fundamentos? Y ¿Cómo se relacionan esas posiciones con la tradición normalista y universitaria? De ellas se desprenden aspectos elementales para comprender las dinámicas institucionales respecto de sus agendas de investigación.

El objetivo del trabajo es contribuir teóricamente a la discusión sobre el carácter universitario de la formación de profesores, debate que, si bien tiene ribetes históricos, en la actualidad es producto de la Ley General de Educación N° 18.437 de 2008², así como también presentar, por un lado, la relación entre la investigación y la política en el marco de estas formaciones y, por otro, cómo ha variado o permanecido su adscripción a las tradiciones de formación superior.

La tesis se estructura en seis capítulos. Los resultados de investigación están concentrados en el tercer, cuarto y quinto capítulo. En el primero se presenta el marco teórico y metodológico que sustenta el trabajo de investigación. En el segundo capítulo se detalla cómo se configuró el discurso sobre investigación en el IPA, incluso antes de su creación, en un recorrido que recoge las discusiones que tuvieron lugar en el desmembramiento de la Enseñanza Secundaria de la Universidad y alcanza a presentar fuentes, elaboradas por este instituto, en el período previo y posterior a la dictadura cívico-militar de 1973. En el tercer capítulo se introducen los primeros resultados de esta investigación tras analizar los discursos sobre investigación de la formación de profesores del IPA, correspondiente al período seleccionado para la indagación. Se toma como fuentes de esta sección el Plan Nacional Integrado de Formación Docente, los Anales del IPA de la segunda época y el Proyecto de Creación de los Departamentos Académicos. En el cuarto capítulo se repasan los antecedentes institucionales de ISEF, en términos discursivos, en relación a la investigación y al pasaje a la Universidad, posteriormente analizamos sus discursos relativos a la investigación en el período que comienza en el año 1992 y finaliza en el año 2001, antes de que se gestara la transición a la órbita universitaria. El corpus documental de este apartado se compone del Diseño Curricular del Plan 92, las Actas de los Encuentros de Investigadores de Educación Física y el Proyecto de Creación del Departamento de Investigación. El quinto capítulo presenta resultados de investigación, a partir del análisis de la producción discursiva también en esta

² En su artículo 83 establece: “En el marco del Sistema Nacional de Educación se propenderá a la formación de un Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP) que tendrá las siguientes finalidades: (...) Contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario” (Uruguay, 2008)

institución, pero en el período que abarca desde el año 2002 hasta el Plan de Estudios 2017. El corpus revisado consta de los planes de estudios 2004 y 2017, la Revista ISEF Digital y los documentos elaborados en el marco de la denominada *Agenda de Transformación Institucional*. El último capítulo de esta tesis presenta un análisis comparativo entre ambas instituciones, acompañado de las conclusiones que se desprenden del estudio efectuado.

Antecedentes

En este apartado presentamos algunos de los trabajos de investigación que se realizaron anteriormente, en relación a nuestra temática. Éstos constituyen antecedentes, en la medida que son responsables de las decisiones que tomamos para la elaboración del problema.

Unos de los estudios más importantes es de Behares (2011), sobre la articulación entre la enseñanza y la producción de conocimiento, en el marco de las políticas universitarias uruguayas. Entre las hipótesis del libro, encontramos que el problema de la enseñanza en la Universidad se debe a su desconexión con la producción de conocimiento. Contribuye con nuestro trabajo a través de la presentación de una detallada conceptualización sobre la enseñanza en el ámbito de la formación superior.

Más recientemente, se encuentra la tesis de doctorado de Dogliotti (2018a), en ella da cuenta de sucesivas ocasiones, dentro del período 1948-1970, donde el ISEF colocó en el terreno del debate su pasaje a la Universidad. Muestra los diferentes fundamentos, conceptuales y políticos, que sostenían los estudiantes, docentes, egresados y autoridades, en referencia al lugar de la función investigación en esta casa de estudios.

Romano (2018), en su tesis doctoral, estudia la reforma de la Enseñanza Secundaria ocurrida en el transcurso de las décadas del 20 al 40. El autor elabora un vasto recorrido sobre las diferentes posturas de los actores más relevantes que protagonizaron el fenómeno de la separación de la enseñanza media de la Universidad. En este trabajo pudimos rastrear varios de los hallazgos con los que deparó nuestra investigación.

Romano (2009; 2010) introduce las tensiones entre la tradición normalista y universitaria, en el marco de la formación docente, al tiempo que caracteriza las

diferencias entre la enseñanza superior y la formación docente. En ambos trabajos analiza las posiciones discursivas de Carlos Vaz Ferreira y de Antonio M. Grompone, en el marco de la discusión sobre la formación de profesores de secundaria.

Rodríguez Giménez (2010; 2012; 2013; 2015) ha desarrollado diversos trabajos al respecto. El primero de ellos es un análisis acerca de la relación entre la investigación científica y la enseñanza en ocasión de la formación superior, con su correspondiente tensión entre lo académico y lo profesional (Rodríguez Giménez, 2010). En su tesis de maestría explora la afectación del discurso normalista y universitario en relación con el saber del cuerpo en la configuración de la educación física en el Uruguay (Rodríguez Giménez, 2012). Mediante una reflexión sobre la enseñanza de la epistemología en la formación en educación física, este autor contribuye a la comprensión de los acontecimientos que implicaron la demora del ingreso de la formación en investigación en el ISEF (Rodríguez Giménez, 2013). Por último, estudia específicamente la idea de universidad y sus implicancias a partir del saber y los saberes, donde trata las especificidades de esta institución que se caracteriza por ser el lugar por excelencia donde se produce conocimiento. El autor problematiza, en este sentido, el impulso de transformación de la formación de profesores hacia un carácter universitario (Rodríguez Giménez, 2015).

Por mi parte (Risso, 2016), he realizado un estudio acerca de las posibilidades de una recepción de la tradición alemana *bildung*, como una manera de resolver el problema del entrecruzamiento entre las tradiciones normalista y universitaria en la formación de docentes.

El Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza, en los últimos años, elaboró una serie de producciones originales sobre la temática. A modo de balance académico de la educación física, el trabajo de Rodríguez Giménez (2018) da cuenta del proceso institucional y de los docentes de ISEF respecto de la función investigación. Este trabajo colabora con la identificación de los

diferentes momentos y corrientes que influyeron en el discurso de la institución. Muiño et al. (2017) elabora un trabajo sobre la presencia de la investigación en los últimos planes de estudios de ISEF. Una indagación de Mora y Píriz (2018) presenta la afectación de las ciencias sociales y humanas en las investigaciones de los docentes de ISEF desde su ingreso a la Universidad de la República.

En relación a las investigaciones sobre formación docente contamos con el antecedente de Davini (1995/2005), que desarrolla un estudio pormenorizado sobre las tradiciones discursivas que tensionan dicha formación y las implicancias en la recepción de cada una para su configuración. El trabajo de Delio (2009), sobre la historia de la formación docente, muestra las vicisitudes que se suscitaron en los comienzos de la formación normalista. Por su parte, Bordoli (2007) analiza, desde la perspectiva del acontecimiento didáctico, la formación docente con el propósito de visualizar las repercusiones políticas y epistemológicas. Corti y Ricobaldi (2009) realizaron un trabajo sobre la vinculación entre la docencia y la investigación en la formación docente. Allí recorren las diversas propuestas e iniciativas que procuraban una articulación entre ambas funciones en el seno de la formación docente. Por su parte, Davyt (2013) presentó un estudio, en ocasión de su tesis de maestría, sobre las disputas que se suscitaron en el período 2006-2010, en el marco de la conformación de la Ley General de Educación a propósito de una formación docente de carácter universitario.

Capítulo 1 Marco Teórico y Metodológico

En esta parte de la tesis tratamos de dar cuenta de las principales nociones y conceptos que utilizamos como referencia para pensar y problematizar nuestro tema. Además de las teorías que subyacen al estudio introducimos los procedimientos y recursos de la investigación.

1.1 Tradición normalista y universitaria

Nuestro problema puede ser rastreado, en términos históricos, en Wilhelm Von Humboldt (1810/2005), específicamente en sus tratados sobre lo que debería ser una Universidad (en la Alemania de comienzos del siglo XIX), que más tarde será reconocido como el modelo berlinés. Este pensador concebía a la Universidad como una institución científica superior, que tenía como propiedad “tratar siempre la ciencia como un problema todavía no resuelto completamente y por ello el permanecer siempre en el investigar, ya que en la escuela sólo se tiene que ver y sólo se aprende con conocimientos acabados y consolidados” (Humboldt, 2005: 284). Esta modalidad institucional otorga centralidad a la investigación. A la institución le va la vida en “considerar la ciencia como algo todavía no encontrado en su totalidad y como algo que nunca podrá ser descubierto por completo, y en buscarla incesantemente como tal” (2005: 285). De esta manera construyó un modelo de Universidad que aunaba la enseñanza y la investigación. Behares (2011) ubica esta concepción como tradición universitaria.

Humboldt establecía así una distinción entre las instituciones escolares y las instituciones superiores. Davini (1995/2005) da cuenta que esa separación no

ocurría siempre. Uno de los hallazgos de esta autora es el isomorfismo existente entre la escuela nacional, a donde asiste la niñez del país, y la escuela normal, donde se forman los maestros. Ese isomorfismo es de connotaciones físicas y pedagógicas, proviene de “la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación” (Davini, 2005: 83). Rodríguez Giménez (2012) ubica esta particularidad dentro de la tradición normalista.

Esta diferencia entre la caracterización de las instituciones científicas superiores y los institutos normales, resuena constantemente en la observación de los discursos emitidos por el ISEF y el IPA (Dogliotti, 2018a; Romano, 2009).

Cuando nos preguntamos si los profesores tienen que investigar y sobre qué, arribamos a la conclusión que las respuestas a estas preguntas difieren según la tradición en la que nos ubiquemos. Encontramos dos tendencias tendencialmente opuestas: por un lado tenemos la tradición universitaria y por otro lado tenemos la tradición normalista (Romano, 2009; Rodríguez Giménez, 2012; Dogliotti, 2012). A modo de establecer una diferenciación entre ambas, Rodríguez Giménez (2012) señala que “del lado de la tradición normalista, la preocupación gubernamental es quizás uno de sus rasgos sobresalientes; del lado universitario, la preocupación por el saber o la ciencia” (2012: 5).

La tradición normalista coincide con la formación de maestros, cuyos orígenes en el Uruguay datan del siglo XIX, e incide en la formación de profesores a partir de mediados del siglo XX (Behares, 2011). Esta tradición está íntimamente relacionada con la conformación de los Estados-Nación, con los procesos de modernización en los tiempos del imperialismo británico (Moraes, 1991) y con la implementación de los sistemas educativos nacionales, en los que tuvo lugar el proceso de escolarización³. El centro del normalismo está colocado

³ Este proceso se encuentra detallado por Álvarez Uría y Varela (1991). En la época moderna se caracteriza por el encierro, la puesta en “cuarentena” de los niños por un lapso de aproximadamente diez años, previo a su inserción en la sociedad. Esta separación de los niños de los adultos conducía a la formación de especialistas, los maestros, de modo tal que preparen a la nueva generación según las normas del nuevo orden social.

en la transmisión de conocimiento y sus principales caracteres son de connotación moral. Busca crear las condiciones de homogeneidad para que la sociedad civil se conforme, se constituye como “una oferta de formación docente de carácter instrumental, ligada al ‘saber hacer’, (...) con débil formación teórica y disciplinaria” (Davini, 2005: 26). Esta tradición es deudora de la pedagogía jesuita, que según Álvarez Uría y Varela (1991: 33)

“produce una ruptura respecto al maestro de las universidades e instituciones educativas medievales (...), cuya autoridad se basaba fundamentalmente en la posesión y transmisión de determinados saberes mientras que el maestro jesuita ha de ser fundamentalmente un modelo de virtud”

La tradición universitaria está asociada a la investigación y a la producción de conocimiento. En Uruguay, desde los comienzos de la República hasta el presente, se encuentra alojada principalmente en la Universidad pública⁴. Actualmente entre el 75% y el 80% de la investigación del país se desarrolla en ella (Bianco y Sutz, 2014). Es importante aclarar, que esta tradición no es totalmente homogénea, como bien señala Behares (2011), dentro de ella conviven distintas discursividades⁵, entre las disputas y debates que ahí se suscitan, la tensión principal se encuentra entre la formación de profesionales y la formación de investigadores científicos (Behares, 2011; Rodríguez Giménez, 2015).

⁴ Única pública hasta el siglo XXI y única en el país hasta 1980 (Behares, 2011)

⁵ “*la discursividad monástico-teológica*, que podemos considerar superada, aunque con algunas supervivencias en ámbitos religiosos (...); *la discursividad de la ciencia moderna*, fiel al espíritu humanista-iluminista, ideal que puede haber sido trastocado pero no abolido; *la discursividad positivista-pragmatista*, que sobrevive pujante en la importancia real de su componente de formación de profesionales y, a veces, en sus prácticas extensionales; y *la discursividad armonizadora del ternario*, fuertemente arraigada en el «sentimiento» de los universitarios, pero siempre conflictiva en su relación con las prácticas.” (Behares, 2011: 16).

1.2 Formación

Las primeras indagaciones que realicé (Risso, 2016), relacionadas a la recepción de la conceptualización germánica *bildung*, contribuyeron en la aproximación teórica a la formación propiamente dicha. Este concepto tiene dos claros antecedentes en el mundo occidental. Si nos remontamos a la antigüedad, la formación se coagulaba entre un cúmulo de nociones que iban desde la civilización hasta la cultura, pasando por la literatura y la educación. En el mundo griego, todo aquello se denominaba unívocamente con el término *paideia*: “la verdadera esencia del estudio y de las actividades del estudioso” (Jaeger, 1933/1962: 2).

Deudora de aquella tradición, se conforma en el clasicismo alemán la idea de *bildung*. El concepto de formación había sido históricamente asociado a una formación natural, como fin de la naturaleza. Con la irrupción de la *bildung* la idea de formación es cambiada radicalmente, pasa a ser algo dispuesto por el humano para transformar sus capacidades naturales. Hegel sentencia que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser:

“lo que Hegel llama la esencia formal de la formación reposa sobre su generalidad. Partiendo del concepto de un ascenso a la generalidad, Hegel logra concebir unitariamente lo que su época entendía bajo formación. Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es «inculto» (...) Hegel muestra que a quien así actúa lo que falta en el fondo es capacidad de abstracción: no es

capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida.” (Gadamer, 1975/1993: 15).

Podemos agregar que la dimensión de la generalidad en el ámbito de la formación puede asociarse en cierta medida al ejercicio de la investigación, de carácter abstracto, teórico, o por lo menos distanciado de la práctica, permitiendo que ese ejercicio sea el que luego determine la particularidad, la práctica, o, dicho de otra manera, la enseñanza.

1.3 La enseñanza y la transposición didáctica

Una de las principales afectaciones teóricas de nuestro trabajo es la teoría de la enseñanza formulada por Behares (2008, 2010, 2011). Según éste, la enseñanza no se relaciona en ningún caso con el aprendizaje, por más que “en términos educativos han sido analizados en los últimos setenta años como dos caras de un mismo proceso” (Behares, 2008: 11). La enseñanza en palabras del autor es el efecto del funcionamiento de un campo de saber, por tanto la enseñanza supone un saber: es enseñanza *de* (Behares, 2011). La enseñanza, por tanto, refiere siempre al plano de la episteme:

“a la posibilidad del saber, a través de un verbo en la voz media griega, *epístomai*, que tiene el sentido de «estar siendo puesto ahí ahora», o sea el acto de focalizar, de establecer, de fundar la conceptualidad, y de hacer posible la remisión de algo desde lo real a lo representable. Es decir: el «saber sobre»” (2011: 23).

La enseñanza es la condición de posibilidad de saber. Es necesario, a estas alturas, distinguir entre saber y conocimiento: “*saber* (...) hace referencia al intelecto, a la condición de entender o *entendimiento*, mientras que *conocer* (...) se refiere al acto de *incorporar algo ya representado*” (2011: 24). En este sentido, la enseñanza puede, apuntar a la transferencia de saberes en un proceso inacabado, o volverse pasible de virar hacia la transmisión del conocimiento, lo cual supone un saber ya conocido y acondicionado.

Desde esta perspectiva teórica, la investigación y la formación se vinculan íntimamente con los efectos del funcionamiento del campo de saber, con el funcionamiento científico y, por tanto, dependen menos de sujetos que de objetos de conocimiento.

Retomamos las preguntas formuladas por el autor: “¿Se puede enseñar una ciencia sin requerir que el estudiante se ajuste al funcionamiento de esa ciencia? ¿Se puede enseñar una ciencia sin seguir sus procedimientos propios?” (2011: 28).

En la articulación entra la ciencia y la enseñanza, Chevallard (1991/2000) ubica el concepto de transposición didáctica. Su razonamiento es que toda ciencia debe asumir pretenderse ser ciencia de un objeto, de un objeto real, que existe independientemente de la mirada que luego lo convierta en objeto de conocimiento. Ésta es la posición materialista mínima (Chevallard, 2000: 12): “es preciso suponer en ese objeto un *determinismo* propio” que la ciencia querrá descubrir. Intenta hacer contrapeso, en el estudio didáctico, al voluntarismo que afecta el universo educativo, “se trata de un objeto preexistente e independiente respecto de nuestras intenciones” (2000: 14). Si la investigación se restringe a lo que acontece en la práctica educativa se produce un olvido del objeto que es también exterior a ella.

La transposición didáctica refiere al pasaje del saber sabio, el saber de la ciencia, al saber enseñado, y a la distancia obligatoria que existe entre ambos. Esa distancia torna diferentes el saber enseñado y el saber inicialmente designado para

ser enseñado. Chevallard (2000) denominará esto como fantasía o ficción didáctica: “es preciso que esa brecha necesaria sea *negada* y excluida de las conciencias como problema” (2000: 17). Para la enseñanza esa exclusión no acarrea problemas, sin embargo no sucede lo mismo con las investigaciones, pues aquel saber constituye su fundamento.

Nos preguntamos: ¿cómo el saber enseñado, en ocasión de la formación de profesores, entabla una “relación con lo que se proclama de él fuera de ese ámbito”, con el “saber sabio”? Por más que el saber sabio sea olvidado rápidamente, no deja de ser el fundamento de legitimidad de toda enseñanza. Chevallard pone en escena el “saber como materialidad última de lo didáctico” (Behares, 2008: 28).

Existe una vía de formación, la “enseñanza superior”, que no olvida esa fuente originaria. El término es acuñado por Vaz Ferreira (1957), enseñanza superior “propriadamente dicha” es “la que se relaciona de una y otra manera con el pensamiento original, con la producción, con la cultura superior no interesada (acción cultural sin aplicación profesional)” (1957: 18). El carácter de esta enseñanza se distingue de la enseñanza superior profesional⁶, empero permanece, en esa distinción, una determinación de la primera sobre la segunda. En este sentido, propone una disolución de la enseñanza superior propriadamente dicha en la enseñanza profesional superior. Desde su enfoque “no existe oposición entre los dos fines, y que, aun desde el punto de vista del fin práctico, es conveniente, es indispensable, que la preparación no sea puramente práctica” (1957: 124). Resaltamos su posicionamiento frente a la articulación entre la investigación y la formación superior:

“En cada cátedra, debe haber, como disuelta en la enseñanza, una parte cultural, una parte fermental,

⁶ Se refiere a “la enseñanza que se relaciona con ciertas profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; de preparación, también, especialmente difícil, como las de médico, abogado y algunas otras más o menos similares” (1957: 18).

una excitación hacia la investigación o hacia el interés por las investigaciones, etc., tanto del punto de vista de los **efectos indirectos** como de los efectos directos, provechosos, complementarios, en verdad necesarios para la misma preparación profesional” (1957: 126 [el subrayado es nuestro]).

1.4 Universidad

Una parte de nuestro análisis, conlleva entender cómo afecta la institución Universidad en la producción de discursos sobre investigación al interior de IPA y de ISEF. En ambas instituciones ha sido objeto de debate, desde sus orígenes hasta el presente, pertenecer o no a dicha institución. Es desde ese lugar que precisamos tener una orientación conceptual sobre lo que ésta significa.

A modo de caracterización de la Universidad, en función de su relación con la sociedad, tomaremos los aportes de Ribeiro (1967/1982) y de Derrida (2002). El primero define las universidades como:

"productos residuales de la vida de sus pueblos (...) subproductos reflejo de un desarrollo social global que no se hizo a partir de la universidad (...) Por el contrario este desarrollo una vez cumplido actuó sobre las universidades, proveyéndolas de recursos y exigiéndoles nuevos servicios" (Ribeiro, 1982: 51).

Derrida (2002), por su parte, sentenció con agudeza que la Universidad moderna debe ser una Universidad sin condición, porque debe tener “libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición”, de la misma manera que el “derecho de decir públicamente todo lo que exige una investigación, un saber y un

pensamiento de la verdad” (2002: 9-10)⁷. Una de las características centrales de esta institución es su vocación autonómica (Chiroleu et al., 2012), en cualquiera de sus modelos, la constante radica en que “utilizan todas las armas a su alcance para garantizar la autonomía de su funcionamiento, considerada una piedra angular de su propia existencia (y, en última instancia, de su supervivencia)” (2012: 20).

En relación al conocimiento, Behares (2011) sostiene que “la universidad es el lugar de asiento del conocimiento, de la investigación o de la producción de conocimiento, pero también el ámbito de custodia de la «verdad» socialmente admisible” (2011: 12). Próxima a esa posición, Chiroleu et al. (2012) argumenta que la materia prima con la que trabaja esta organización es el conocimiento: “en efecto, la producción, reproducción y distribución del conocimiento constituyen el sustrato fundamental sobre el que se asienta la universidad, situación que, por otra parte, la distingue de las organizaciones tradicionales” (2012: 18).

En suma, la Universidad comporta dos rasgos excepcionales, por un lado goza de una total autonomía en asuntos del pensamiento y la verdad, y, por otro, establece su funcionamiento en base al conocimiento, su transmisión y generación.

1.5 Procedimientos y recursos de la investigación

Esta sección se denomina así y no metodología debido a que representa de manera más apropiada el camino que utilizamos para desarrollar la investigación. Como mencionamos en la introducción este trabajo cuyo material y documentación son los textos está afectado por la perspectiva del Análisis del

⁷ No obstante, su carácter de sin condición es doble, mientras pretende no aceptar condiciones “no tiene las condiciones (aptitudes) para sostener esa pretensión” (Rodríguez Giménez, 2010: 89).

Discurso. La justificación de prestar atención a los discursos, y no a los hechos, acciones u otros indicadores, se basa en la concepción de discurso formulada por Pêcheux (1975-79/1997 y 1988/2013) y Orlandi (1999). Como decíamos los discursos hacen posible tanto la permanencia y la continuidad, como el desplazamiento y la transformación (Orlandi, 1999). Los discursos constituyen efectos de sentido y significación para los interlocutores, en nuestra investigación éstos son las personas destinatarias de la formación que imparten ambas instituciones: IPA e ISEF. Asimismo, nos interesa agregar, como fundamento de esta elección, la dimensión del discurso como condición de posibilidad: “O discurso não é um laço social que se reduz à soma das suas falas individuais, mas é uma espécie de condição de possibilidade para um conjunto de enunciados possíveis” (Dunker et al., 2017: 18).

En esta línea de razonamiento tomamos el concepto de íter-discurso, aquello que es hablado antes, en otro lugar, independiente de su enunciación (Orlandi, 1999). El íter-discurso permite captar la relevancia del discurso y el alcance de su significación. Pêcheux (2013), en este sentido, presenta su idea de extraer aquello que no está presente explícitamente en el material revisado, propone relacionar “lo dicho aquí (en tal situación) (...) y lo dicho en otra parte (...), con el fin de poder ‘oír’ la presencia de lo no-dicho al interior de lo que es dicho” (2013: 10).

Orlandi (1999) sostiene que los discursos son efectos de sentido producidos por la historia de lo dicho: “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares” (1999: 30). Según esta autora, el íter-discurso retorna bajo la forma de pre-construido: lo ya dicho que está en la base de lo decible y que sustenta cada elección de las palabras. Pre-construido, para Pêcheux (1997), designa lo que remite a una construcción anterior. Es por esta razón que todo lo que fue dicho significa y tiene un efecto sobre lo que se dice. Orlandi (1999) agrega:

“O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (...) há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação” (1999:32)

La constitución de sentido, el íter-discurso, son todos los decires ya dichos que representan lo decible. La formulación, el intra-discurso, es lo que se dice en un momento dado, en condiciones dadas. La autora reconoce que esta formulación está determinada por la relación que se establece con la constitución de sentido, porque sólo podemos decir desde lo decible, desde la memoria. Por tanto, la importancia dada a lo que se dice, y no a otros parámetros analíticos, como decíamos al comienzo de este apartado, se debe a que todo lo dicho es producto de una elección que se hace sobre todo lo que fue dicho anteriormente.

Para comprender el alcance de estos postulados, introducimos ahora el concepto de formación discursiva. Tanto Pêcheux (1997) como Orlandi (1999) lo formulan como aquello que determina lo que puede y debe ser dicho. Hay diferentes formaciones discursivas, de allí cobra sentido el discurso, porque aquello que se dice “se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro” (Orlandi, 1999: 43).

Las palabras significan en relación a otras, los discursos significan en relación a otros. Los sentidos dependen de estas relaciones que son constituidas por las formaciones discursivas (Orlandi, 1999).

Lacan (2007) anticipaba que el sujeto no hace el discurso sino que es hecho por él, Orlandi (1999) lo escenifica al decir que cuando nacemos, los procesos discursivos, el sistema de relaciones de una formación discursiva, ya están allí, nosotros somos los que entramos en esos procesos y en ese sistema.

Ellos no se originan con nosotros. No obstante, eso no significa que no haya singularidad en cómo la lengua y la historia nos afecta.

Todo discurso se hace en la tensión entre lo mismo y lo diferente, cuando pensamos discursivamente el lenguaje es difícil trazar los límites entre uno y otro. Para lidiar con ello contamos con los conceptos de paráfrasis y polisemia. La paráfrasis representa el retorno a los mismos espacios de decir, mientras que la polisemia establece los cortes. En palabras de Orlandi (1999) “a paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação” (1999: 36).

Capítulo 2: Los antecedentes discursivos del IPA

Este capítulo lo dividimos en dos secciones. En la primera abordamos, de manera preliminar y exploratoria, el recorrido histórico de los discursos que se emitieron en el Instituto antes de su creación. Este apartado, si bien no presenta un importante caudal de discursos sobre la investigación, contribuye a la comprensión de las futuras posiciones. En la segunda revisamos el corpus documental al que accedimos en nuestras visitas a la institución para tomar contacto con los discursos formulados en la etapa previa a nuestra indagación.

2.1 Los discursos correspondientes a la etapa anterior a la creación del IPA

En esta primera parte nos centramos en el abordaje de los discursos que tuvieron lugar en la formación de profesores de secundaria antes de la creación del Instituto de Profesores. El tratamiento alcanza hasta la década del 40. Este desarrollo previo, tiene el cometido de presentar un panorama conceptual de las principales discusiones, referidas al lugar del conocimiento y de la investigación en la construcción del Instituto de Profesores.

2.1.1 Cuando la Enseñanza Secundaria todavía dependía de la Universidad

Desde sus comienzos, la Universidad aglutinaba todas las enseñanzas (Behares, 2011). El desmembramiento de la Enseñanza Primaria ocurrió tras la reforma educativa vareliana del año 1877, en los inicios de la dictadura militar de Latorre, mientras que, la separación de la Enseñanza Secundaria aconteció en el marco de lo que Romano (2018) denominó “Reforma Conservadora” de secundaria, en el año 1935, nuevamente en un escenario de régimen dictatorial.

En la primera mitad del siglo XX ocurrió un hecho relevante que varios autores señalan como una de las posibles causas del devenir de la Enseñanza Secundaria: el aumento exponencial de la matrícula de estudiantes, con su correlativo aumento de docentes. D’Avenia (2017) afirma que el trasfondo de todo el debate pedagógico sobre la Enseñanza Secundaria consiste en: “cómo resolver la transición de un modelo universitario a uno de escolarización masiva” (2017: 121).

En el siguiente cuadro se ilustra, en números, ese aumento exponencial de estudiantes y docentes:

Año	Estudiantes	Docentes
1912	1100	
1913		211
1920		515
1930	8155	732
1936	12039	
1940		1240

Datos tomados de Romano (2018)

El hecho de destacar este impacto tiene que ver con las repercusiones que tuvo en el modelo de enseñanza:

“Después de la ley de creación de los liceos departamentales que promovió el batllismo en su

segundo período se crearon liceos en las capitales de los 19 departamentos, logrando una expansión de la matrícula que comenzó a cuestionar el modelo fuertemente elitista del siglo XIX (...) El carácter cosmopolita y formal de la enseñanza comienza a ser impugnado por aquellos que consideran necesario establecer una vinculación más estrecha de la formación de la élite dirigente con la realidad nacional y sus problemas.” (2018: 16).

Este autor resalta que, entre los efectos de la transformación que vivió secundaria, varios actores, entre ellos Vaz Ferreira, destacaron como positivo la democratización del acceso a la cultura general. Especialmente porque en este país la cultura no se respiraba en el “ambiente”, entonces era exclusivamente dependiente de la asistencia a los centros educativos.

Esto trajo aparejado diversas discusiones sobre la Enseñanza Secundaria, entre las que encontramos: cuáles deben ser sus fines, qué procedimiento metodológico hay que seguir para enseñar y qué formato institucional es conveniente adoptar. En el primer aspecto, Grompone y Vaz Ferreira diferían en el punto de vista que debía primar para establecer los fines, mientras que para Vaz Ferreira la perspectiva debía ser pedagógica, Grompone se inclinaba por un enfoque sociológico (Romano, 2018).

En tanto, en los otros dos factores, según analiza Romano (2018), Grompone y Vaz Ferreira van a coincidir. Primero en una postura democratizante de la enseñanza media. Esta postura tiene que ver con adoptar un espíritu atractivo y no selectivo. En segundo término, concordaban con mantener una Enseñanza Secundaria autónoma o autonomista, sin intervención del Poder Ejecutivo. Grompone llegará a afirmar: “la Universidad no debe aceptar otra ley que la que pueda emanar de su claustro” (2018: 231).

2.1.2 La separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad

Del estudio de Romano (2018) se desprende que uno de los actores clave para concretar el pasaje de la dependencia universitaria al Poder Ejecutivo es la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay. Este colectivo formó parte de la comisión creada por el Ministro de Instrucción Pública, Martín Echegoyen, para reformar la Enseñanza Secundaria⁸. Esta comisión presentó, al cabo de su trabajo el proyecto que concretó la separación⁹.

Uno de los fundamentos conceptuales de esta posición separatista es colocar el eje del asunto en el adolescente “a quien la institución debe darle un lugar para que pueda aprender a enfrentar los problemas que se le presentan. Para esto la vida de la institución debe reformarse, volverse más eficiente” (Romano, 2018: 131). Empieza a abandonarse, en algunos discursos, la tradición académica de la figura del docente, para ponderar en mayor grado la experiencia de la práctica docente.

Entre los cambios más importantes que se suscitaron a partir de la reforma, se encuentran los que refieren a los fines. A partir de ahora el fin de esta enseñanza es la cultura integral, la formación de ciudadanía, lo cual según Romano (2018) refuerza “la idea de continuidad de la enseñanza primaria” (2018: 287).

Un elemento central de este proceso es la disputa entre los discursos correspondientes a la tradición universitaria y aquella que pregona la identidad del

⁸ En el artículo N° 2 del decreto que conforma la comisión se establece la integración de un delegado de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria de Uruguay (Romano, 2018).

⁹ Entre las claves exógenas que reconoce Romano (2018) para este proceso de separación está el lugar que se le dio al profesorado en el armado de la ley que terminaría de sacar la Enseñanza Secundaria de la Universidad, se trata de la participación de la APESU en la misma porque según esta organización, en palabras de Romano, “reconoce al profesorado su lugar clave en el proceso de transformación; la ‘verdadera’ reforma es aquella sobre la cual entiende únicamente el profesorado” (2018: 274).

profesorado, la cual según Siri (2017) se configura desde la formación de la Sección Agregaturas hasta la creación del Instituto de Profesores.

Otra característica de los profesores que acompañaron la reforma de secundaria, atada a la separación de la Universidad, fue su posición apolítica, planeaban alejarse de la postura universitaria y también de la importancia atribuida al régimen de facto:

“Curiosamente se utiliza la metáfora del ‘recinto amurallado’, similar a la del terreno neutral que algunos años antes había usado Varela para hablar de la educación pública como el lugar donde los hombres de buena voluntad dejan atrás las banderas partidarias para abrazar la causa del porvenir de la República” (Romano, 2018: 356)

2.1.3 La influencia escolanovista

En la reforma de la Enseñanza Secundaria tuvo lugar una recepción de la tradición de la escuela nueva (Batista, 2017; Romano, 2017; 2018), cuyos referentes teóricos los podemos encontrar, entre otros, en Rousseau, Dewey y Decroly (Dogliotti, 2018b).

La Ley 9.523 de 1935 que consagra su separación de la Universidad tiene puntos de contacto discursivo con la educación nueva, con la corriente pedagógica denominada escolanovismo. Según Romano (2018) se identificará menos con un escolanovismo progresista que conservador.

En el nivel de la formación de profesores la transformación que se opera es el cambio de perspectiva: de profesor a educador, coincidente “con la lectura que desde la perspectiva de la educación activa se había vuelto hegemónica en la

formación normalista” (Romano, 2018: 378). Se comienza a proyectar la creación de una Escuela Normal, donde se deberá incorporar el estudio de la pedagogía general, la didáctica y las características psico-físicas del alumno. Se distingue entre formación intelectual y formación moral en la búsqueda de equiparar ambas. Conviene señalar que esta distinción no tenía lugar en la tradición universitaria.

Romano (2018) fundamenta que se trata de una modulación conservadora del escolanovismo, porque se concebía que tanto la realidad como la búsqueda de conocimiento por sí mismo podían desorientar al adolescente. Ambos factores dejarán de considerarse educativos. A tono con estas posiciones, en el Plan de Estudios de 1936 se incorpora la formación moral, hecho sin precedentes en la enseñanza media. Desde este enfoque “conocimiento y formación no son equivalentes y la preocupación educativa está más centrada en la formación moral que en la ‘erudición’, considerada como un factor disolvente” (2018: 386).

Desde esta nueva perspectiva de la Enseñanza Secundaria se diferenciarán los términos educar y enseñar, análogos a la separación entre la transmisión de conocimientos y la transferencia de saberes (Behares, 2010; 2011).

Romano (2018) plantea “la reforma educativa como movimiento espiritual que tiene como preocupación la forja de la juventud” y le atribuye una perspectiva conservadora porque programa una educación donde “cultura se opone a saber y conocimiento a ‘educación integral’” (2018: 412). Esto denota la aversión por el conocimiento de la nueva hora secundaria. Desde la óptica de Behares (2010) de esta manera “alcanza con conocer bien una versión acomodada del conocimiento para ser transmitida (...) están exentos de los terrores y angustias que constituyen las entrañas de todo saber” (2010: 37).

En otros estudios se puede apreciar otras recepciones del escolanovismo, que terminaron por conformar la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación (Romano, 2017: 66). Esta sociedad instalará una nueva agenda para la política educativa. Si bien sus preocupaciones principales estaban centradas en adecuar la educación a los educandos, también incorporaban la perspectiva de la educación

democrática, concepto introducido por Dewey (1916/1998), a través de considerar la participación en educación como análoga a la participación en la vida política de la sociedad. Compartimos con Dogliotti (2016) que el escolanovismo, finalmente, contribuye a la aproximación de la formación de profesores hacia el normalismo.

Romano (2017) concluye:

“El objetivo de estas iniciativas fue poner en contacto con la tradición normalista a los recientes profesores de enseñanza secundaria que provenían de la tradición universitaria, buscando construir una nueva identidad docente. Este aspecto se va a ver profundizado en las propuestas de reforma que se proponen desde el plan piloto de 1963” (2017: 78-79).

2.2 Los discursos del IPA

En esta sección trabajamos sobre los datos que arrojaron las fuentes consultadas a partir de la creación del IPA. Además de sus propuestas curriculares, revisamos las publicaciones oficiales y los documentos institucionales. Sin embargo, son escasos los materiales que aportan datos de interés para nuestra indagación, se reduce a algunos números de los Anales del IPA, a la publicación del Director del Instituto “Formación de profesores de enseñanza secundaria” y al proyecto de creación del Centro de Estudios Pedagógicos Antonio M. Grompone.

2.2.1 Los Anales del IPA, primera época y el libro de Grompone

El primer número de este órgano de difusión fue editado en 1956. Abría el contenido con un prólogo denominado “Advertencia” allí se establecía “el IPA tiene entre sus cometidos efectuar la publicidad de estudios e investigaciones relacionadas con la enseñanza media” (CES, 1956: 3). Habrá cuatro tipos de publicaciones: didáctica “que comprenderá en general los problemas diversos de la Enseñanza Secundaria y en especial los de la didáctica de cada asignatura”; investigación pedagógica con referencia a problemas nacionales; “estudios e informaciones sobre la enseñanza media en otros países”; y finalmente “análisis bibliográficos de manuales y publicaciones de finalidad docente para la enseñanza media” (1956: 3)

Podemos ver, en los primeros años de funcionamiento de la institución¹⁰, un recorrido de producción y difusión de conocimiento. Las investigaciones debían ser, primordialmente, sobre la enseñanza media. La perspectiva universitaria de Grompone (Romano, 2018), autor de la “Advertencia” de la publicación, y el hecho de que no era lejano en el tiempo su distanciamiento de la Universidad pueden explicar, en cierta medida, el impulso investigador de la institución. Mientras que el alojamiento del IPA en el seno del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria explica, en parte, la orientación de los estudios e investigaciones.

Se mencionan cuatro grupos de problemas teóricos que oficiarán como objeto de las publicaciones. Éstos giran en torno a la enseñanza secundaria con un fuerte componente didáctico y pedagógico, se omite constantemente la especialidad disciplinar, solamente aparece cuando refiere a la didáctica de cada materia. Resaltamos este aspecto porque se relaciona con los discursos encontrados en la obra de Grompone (1952). Éste calificaba como un “defecto” que la formación de profesores siguiera el modelo Alemán, por la razón de que en

¹⁰ Si bien fue creada en 1949, en 1951 fue su primer año lectivo (IPA, 1990)

él “insensiblemente se deslizan a la investigación teórica, cuando intentan realizar una obra propia, o a la enseñanza doctrinaria más vinculada a la concepción filosófica que a la realidad educativa, cuando organizan cursos de ciencia educacional” (Grompone, 1952: 26). Es interesante ver, en este caso, cómo la oposición a la investigación teórica deviene en una disuasión de la investigación disciplinar, y cómo este factor está relacionado también con la centralidad que le otorga a la práctica y a la realidad educativa en la formación de profesores.

La “Advertencia” de esa primera edición agregaba: “El tema central será la enseñanza secundaria y todos los trabajos se referirán a ella” (CES, 1956: 3). Su aspiración es “acumular un material que sea útil para profesores, dirigentes y a quienes deseen conocer nuestra realidad educacional, al mismo tiempo que se desea incitar al estudio de la enseñanza media en nuestro país” (1956: 3).

La enseñanza media se proyecta como objeto teórico, de esta manera se delimita el campo de los estudios en el instante de la creación. Para Grompone (1952) los problemas de investigación de este campo eran: “el alumnado, el ingreso, las condiciones de aprovechamiento, el resultado de la enseñanza, características, problemas y aptitudes de nuestros adolescentes, además de todo lo que tiene relación con el problema social de organización y finalidad de nuestra enseñanza media” (1952: 31). Romano (2018) reconoce que ya en 1925 Grompone se inclinaba por este tipo de estudios, donde pesara más la realidad y sus problemas, que las disciplinas. En ese sentido es hecha la advertencia especial sobre el tipo posible de temas que serán publicados. En definitiva, no son otros que la investigación pedagógica, la investigación didáctica, y la investigación sobre la Enseñanza Secundaria. El tono de advertencia se consagra en la frase “todos los trabajos se referirán a ella”.

En suma, este discurso comporta una clara intención de abocar el trabajo de investigación a la Enseñanza Secundaria. Esto puede constituir un distanciamiento del discurso universitario, donde prima, ante todo, una vocación

autonómica (Chiroleu, 2012), sin condición (Derrida, 2002), de los temas a investigar.

El primer artículo del primer número de los Anales del IPA es de autoría de Grompone, la temática es el Instituto en sí:

“El Instituto de Profesores es, pues, una Escuela Normal de Profesores de Enseñanza Media, o Escuela de Profesores simplemente, y expresamente se indica en su Reglamento, que tendrá como cometido la formación técnica y pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria” (Grompone, 1956: 6).

En este fragmento se pone de manifiesto una cuestión que está en discusión desde la reforma de la Enseñanza Secundaria de 1935. Producto del espacio que comenzó a ocupar la formación pedagógica y didáctica en este profesorado, se establece explícitamente una aproximación a la tradición normalista (Rodríguez Giménez, 2012).

No obstante, no podemos encasillar definitivamente su pensamiento como normalista, porque más adelante menciona que el IPA se conformará como un “centro de investigación científica y de cultura superior con actividades que corresponden a un Instituto Pedagógico o Facultad Pedagógica” (Grompone, 1956: 6).

Esta era la denominación asignada en Alemania, el modelo que siguió Chile¹¹. El intento de salvaguardar la investigación y concebir al IPA como un centro de investigaciones, denotaba que la intención no era consagrar una afiliación estricta al normalismo. Por otro lado, acotar la investigación al ámbito

¹¹ Chile orientó su reforma educativa laica del siglo XIX hacia el proceso alemán, en el caso de la formación de profesores pretendió ser una “formación universitaria de tipo disciplinar-especializada, basada en la producción de conocimiento, además de su transmisión” (Alarcón, 2010: 22).

de aplicación marcaba una distancia del discurso universitario. Grompone (1952), por razones económicas evidentes, de recursos, reconocía que no se podían brindar los mismos cursos en la Universidad y fuera de ella.

“Grompone reconoce en este momento como en el anterior relativo a la estructura, que la solución elegida es la mejor, pero que también es la que se ha impuesto. No terminamos de saber si es mejor por sus virtudes o se reconoce como mejor porque no queda alternativa.” (Romano, 2010: 6)

En el tercer número de los Anales del IPA, editado en 1958, se encuentra un artículo de Grompone, denominado “Carlos Vaz Ferreira”, se trata de un homenaje en ocasión de su muerte.

Como ya lo han comentado Behares (2011) y Romano (2009; 2010), los puntos de vista de Vaz Ferreira y de Grompone han balizado la discusión respecto de la investigación en la formación de profesores.

En su artículo, Grompone le dedica una sección a la obra de Vaz Ferreira en materia pedagógica. Sintetiza sus principios esenciales en:

“oponer los resultados y la experiencia a la aplicación doctrinaria, desde un punto de vista crítico, en evitar el infantilismo pedagógico y la deformación espiritual que se produce si se adaptan todas las concepciones a un supuesto ajuste al desarrollo mental del niño” (Grompone, 1958: 31).

Subraya la importancia dada por Vaz Ferreira a la no adecuación del conocimiento al alumno, a sus capacidades mentales, con el propósito de no caer en infantilismos pedagógicos. Sin embargo, para Grompone (1952) la formación

de profesores se componía de los conocimientos disciplinares pero también de “conocer el modo de desarrollar o de aplicar esos conocimientos a la enseñanza media” (1952: 33). Es decir, de adaptarse a las necesidades de la enseñanza media y a la mentalidad del adolescente. La formación en el IPA, agregaba, será técnica y psicopedagógica. Su posición en este punto se diferenciará de la perspectiva del homenajeado.

En el año 1961 se publicaron los Anales del IPA N° 6, en este número, sobre el final, se encuentra una sección “Informaciones sobre el Instituto de Profesores ‘Artigas’”, que había empezado a aparecer ya en números anteriores. Dentro de estas “Informaciones”, hay un apartado dedicado a la labor realizada por el “Consejo Asesor y Consultivo del Instituto ‘Artigas’”. En el punto III de esta sección se encuentra un anteproyecto, con fundamentación y articulado, para la designación de profesores del Instituto. El proyecto estipula tres categorías de personal docente: profesores adjuntos, ayudantes de clase y ayudantes adscriptos. De los tres, la función del ayudante adscripto es vincularse a las “tareas de investigación pedagógica, trabajos de laboratorio y otros similares relacionados con la labor docente del Instituto” (CES, 1961: 215):

“El procedimiento que se ha seguido para la designación de profesores, eligiendo entre los profesores de enseñanza secundaria, a aquellos que se destacaban por su especial versación o sus condiciones de investigadores de la disciplina, recurriendo a los profesores universitarios en otros casos” (1961: 215).

En este momento institucional ocurre un acercamiento, una proximidad conceptual, en términos discursivos, a la investigación disciplinar, no solamente pedagógica, donde se reconoce su importancia. Incluso, si ha de ser necesario, abre la posibilidad de recurrir a los profesores universitarios para que se sumen a la institución. Esta orientación constituye, por más que a la postre será un hecho

aislado, un indicio de que esta institución tomaba en cuenta a la investigación disciplinar y tenía un lugar proyectado para ella.

Del articulado del proyecto encontramos, en el punto VII, denominado “Proyecto de creación de direcciones de seminario”, que el Consejo Asesor y Consultivo propone la creación de la figura “Directores de Seminario” que tendrán por cometido: “a) La investigación de temas relativos a las materias del plan de estudios del Instituto y a su didáctica; b) las direcciones de seminarios dedicados a los temas objeto de investigación” (CES, 1961: 230). Estos directores asumirían tareas de investigación en el Instituto, mediante la modalidad de seminarios. En el artículo N° 12 menciona que al momento de su inscripción, deberá presentar, entre otras cosas:

“a) una memoria de los trabajos de investigación o de profundización realizados en el campo de la especialidad de que se trate; b) una relación detallada de su actividad docente; c) una memoria explicativa del plan de trabajo de investigación o de creación cultural o docente que se proponen desarrollar” (1961: 231)

El artículo N° 13 refiere a los elementos que tomará en cuenta el Consejo Asesor y Consultivo para fallar, donde destacamos:

“a) las aptitudes de investigación o de creación cultural o docente que el candidato haya acreditado; b) Sus antecedentes en la docencia; c) Su dedicación a la especialidad de que se trate; d) Los antecedentes que acrediten seguridad vocacional y solvencia ética; e) Los intereses de la enseñanza y la conveniencia de incrementar la formación técnica necesaria para la investigación y la creación cultural y docente” (1961: 232)

La figura de Director de seminario formulada en el proyecto y el modelo de seminarios orientados por temas objeto de investigación, constituye una afectación de la dinámica propiamente universitaria en el IPA. El hecho que se denomine seminario denota que responde a una lógica diferente de la formación normalista o estrictamente técnico-pedagógica. Podemos apreciar que la investigación disciplinar cobra otra dimensión a la interna de la institución, no solamente importa la investigación didáctica, sino también los trabajos de investigación realizados en el campo de la especialidad de que se trate.

Nuevamente, en los Anales del IPA N° 7 y 8, correspondiente a los años 1962-63 encontramos en las “Informaciones del Instituto de Profesores ‘Artigas’”, del Consejo Asesor y Consultivo; sobre el reglamento para la provisión de cargos docentes en el Instituto de Profesores, artículo N° 1, que los aspirantes para proveer clases en el IPA tienen que presentar constancias de:

“a) funciones docentes desempeñadas en la asignatura o materias afines con su actuación docente y preparación para la misma; b) trabajos de investigaciones de las mismas y publicaciones relativas a la materia o materias afines; c) títulos o certificados universitarios o de institutos de enseñanza superior, que comprenda la materia a que se aspira” (CES, 1962-63: s/n)

En estos requisitos observamos una especial consideración con el trabajo de investigación y las publicaciones efectuadas en la materia específica. Por tanto, amerita reconocer que el discurso sobre la investigación de Grompone, actor de relevancia en la conformación de esta formación de profesores, difiere del discurso que esgrimía diez años antes, en la publicación sobre la formación de profesores. Podemos sostener que hay un desplazamiento entre esta formulación y aquella donde comentaba que en los cursos de especialización, que forman al aspirante en la asignatura que eligió, la investigación tiene que ser aplicable a la enseñanza (Grompone, 1952).

2.2.2 El Centro de Estudios Pedagógicos

Entre los años 1964 y 1990 las fuentes no refieren a la función investigación, por tanto le realizamos una entrevista a la directora en funciones del Instituto, Bettina Corti para conocer la explicación institucional. Ella nos reveló que el IPA, en el período que va desde la muerte de Antonio M. Grompone, hasta el Proyecto de Creación del Centro de Estudios Pedagógicos homónimo, pasando por la dictadura cívico-militar, ocurrida entre los años 1973 y 1984, desestimó el cometido institucional respecto de la función investigación.

Asimismo, en el tomo II de la segunda época de los Anales del IPA, cuya publicación data del año 2008, se sentencia que a partir de 1964, año de la última publicación de los Anales del IPA primera época (edición N° 9), se produjo “un largo silencio de casi medio siglo sin actividad editorial (...) que impidió la difusión por ese medio u otro análogo, de las investigaciones de los docentes, con el consiguiente desestímulo y falta de incentivo que ello implica” (CES, 2008: 7).

No obstante ello, la aspiración a crear el Centro de Estudios Pedagógicos constituye una de las principales apuestas extra curriculares para el desarrollo de la investigación¹². El proyecto de creación que analizaremos, obtuvo la aprobación del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública en el año 1990. La conformación de este espacio tenía la intención de cumplir con los cometidos originales de la institución. En el considerando número tres del proyecto original, las autoridades sostienen que “la investigación pedagógica y didáctica constituye un instrumento indispensable para la renovación y actualización de la práctica educativa en las aulas” (IPA, 1990: 9). Exponen también que el centro contribuirá a “fortalecer la conciencia de los

¹² Es muy importante advertir que finalmente no cobró vida (Corti y Ricobaldi, 2009)

fundamentos científicos de todo proceso educativo, los que exigen una constante actitud de revisión metódica y de propuestas tendientes a mejorarlo” (1990: 9).

En este primer acercamiento al documento podemos encontrar un reencuentro de la investigación con la formación de profesores, que tiene como propósito de fondo, ya no conocer la enseñanza media, sino renovar y actualizar las prácticas áulicas, factor que, en conjunto con dotar a la educación de científicidad, está en clara sintonía con el proceso de profesionalización y perfeccionamiento de la educación en general: “El asunto era cómo cambiar las prácticas, cómo mejorarlas” (Rodríguez Giménez, 2018).

Sobre los cometidos del centro, enumerados en el artículo tres, encontramos que el mismo promoverá “estudios e investigaciones en el dominio de la educación, orientadas especialmente al conocimiento de la realidad educacional, psicológica y sociológica de la educación media del país, con vistas a promover mejoras, renovación y la calidad del proceso educativo” (IPA, 1990: 10). Otro de los objetivos proclama que este centro de estudios estimulará “la investigación didáctica aplicada a las diversas especialidades del currículo, a fin de adaptar el proceso enseñanza-aprendizaje a los requerimientos de las respectivas disciplinas y a los niveles de desarrollo del pensamiento adolescente y adulto” (1990: 10).

Cobra protagonismo la realidad psicológica y sociológica de la educación, en contraposición a la relación educación-conocimiento. Dos repercusiones que se desprenden de esta situación son, por un lado, una disminución del protagonismo de la investigación disciplinar y, por otro lado, el estímulo de la investigación que favorece la adaptación de la enseñanza a las características psicológicas de los liceales¹³. Según Fernández Caraballo (2014) este discurso se remonta a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios de la psicología experimental. La psicología es quien la presta a la educación una concepción del aprendizaje.

¹³ Adorno (1965) señala, sobre este aspecto, que cuando la enseñanza se hace a medida, quien aprende debería sentirse inconscientemente engañado.

En otro apartado del proyecto, se establecen las condiciones de admisión y de evaluación de las propuestas de estudios e investigaciones, allí se establece como un requisito para que la propuesta sea admitida: “su justificación técnica y la de su aplicación, y [que tenga] valor para la educación nacional” (IPA, 1990: 11).

Se trata de un tipo de investigación que debe ser posible de ser aplicada, esto implica excluir la investigación básica. El alcance de la agenda inducida no solamente es temática, sino también teórico-metodológica. Barboza (2008) presenta como uno de los formatos de investigación educativa a la investigación aplicada, ésta consiste en buscar: “soluciones alternativas, varias posibilidades de resolución de un problema educativo en el campo de la práctica pedagógica” (2008: 39). Esta enunciación se contrapone a la búsqueda del conocimiento por sí mismo y se puede relacionar con el discurso de la reforma de secundaria, donde la ‘erudición’ era considerada como un factor disolvente (Romano, 2018: 386).

Capítulo 3 Análisis de los discursos sobre investigación en el IPA

En este capítulo procedemos al análisis de esta institución propiamente ubicado en el recorte temporal establecido para la indagación. Responde al momento en que la investigación es decididamente incorporada como función institucional en el IPA. El corpus se nutre de las reformas de su estructura académica, el Proyecto de Creación de los Departamentos Académicos, el Plan Nacional Integrado de Formación Docente y la publicación Anales del IPA, la segunda época, que comienza en el año 2006.

3.1 Los Departamentos Académicos

Tendremos que esperar hasta el año 2005 para encontrar, nuevamente, una presencia de la función de investigación en los documentos institucionales. En ese año se crean los Departamentos Académicos¹⁴, cuya fundamentación, presentada en el documento presupuestal de la Dirección de Perfeccionamiento y Formación Docente, para el período 2005-2009, expresa:

“La actual estructura organizacional y legal de las instituciones de formación docente no está de acuerdo con una formación de nivel superior. Se repiten estructuras... que no condicen con los fines de desarrollo académico y de investigación que

¹⁴ En el año 2016 se elaboró un proyecto de creación de los Institutos Académicos, a los efectos de acompañarse incluso más a la dinámica universitaria, pero que a la luz de analizarlo no se encontró novedades en torno al discurso de investigación, debido a su carácter prioritariamente organizativo (CFE, 2016).

debe tener una institución de nivel superior” (CFE, 2008a: 77).

Se observa en este documento una autocrítica en términos de estructura académica. Aparece, de modo latente, la institución universidad, y manifiestamente, incluso como si fuera natural, aunque hasta ese momento no se había puesto de ese modo, que los fines del IPA son el desarrollo académico y la investigación.

En términos de política académica y su correlativo factor económico, el documento sostiene que “es imprescindible que en la enseñanza de nivel superior el docente tenga espacios rentados más allá de las horas de docencia directa, que permitan su desarrollo profesional y la profundización en su área de conocimiento” (CFE, 2008a: 77). Posteriormente, se agrega que esta nueva estructura favorecerá la producción y la investigación. Se reconoce una advertencia seguida a esa fundamentación que aclara: “el Departamento permitirá la investigación, el análisis y la divulgación del conocimiento sin descuidar el hecho de que se trata de un conocimiento a enseñar y por lo tanto habrá un énfasis importante en la didáctica específica” (2008a: 77).

El hecho que amerita destacar es el reconocimiento de la función de investigación no solamente de manera declarativa, sino también como parte de la contratación docente, así como también la instauración de la producción como parte de esa función. Bordoli y Dogliotti (2014) entienden que la creación de los departamentos académicos constituye un paso clave para que la investigación ocupe un “lugar estructurador en el proceso formativo de los sujetos. Este aspecto tiene efectos en la organización institucional, en la malla curricular y en la vida académica de los institutos” (2014: 265). Las autoras sostienen que uno de los dos aspectos en los que se sustentan los criterios de calidad y mejora de la formación es:

“Que la vida académica de los docentes formadores deje de estar centrada en el plan de estudios y las tareas de allí derivadas y que esté nucleada en torno a la dinámica académica al interior de los departamentos. Desde este entramado, los planes de estudio lentamente dejarán de ser el centro de la vida institucional para convertirse en una de las manifestaciones de la producción académica y las actividades de extensión desarrolladas en los departamentos” (2014: 298).

Se reconoce que la producción de conocimiento tendrá un énfasis importante en la didáctica específica, por tanto no se abandonan del todo las preocupaciones de corte normalista. Esto se basa en el hecho que la promoción de la investigación didáctica está al servicio de la mejora de las prácticas.

En relación a la función investigación en los Departamentos, se establece que “toda tarea de investigación supone la producción de nuevos conocimientos, aunque no se descartan otros trabajos escritos que constituyen aportes de valor para la formación continua y la mejora de las prácticas docentes” (CFE, 2008a: 79).

La función de investigar que asumen los Departamentos tiene como principal objetivo producir conocimiento. Este aspecto es colocado por encima de la actualización y de la aplicación práctica de ese conocimiento. Como bien señalan Bordoli y Dogliotti (2014):

“el *quid* del debate se aloja en torno a si la formación se limita a una capacitación circunscripta a las demandas instrumentales de la enseñanza o si ésta se articula con modalidades de formación vinculadas no sólo a la reproducción del conocimiento sino a las diversas formas de producción del mismo” (2014: 310-311).

Sin embargo, en el proyecto de departamentalización se distingue “entre el aprendizaje del proceso de investigación en la formación de grado (contemplada parcialmente en la asignatura Investigación Educativa), la investigación de los docentes orientada a la función docencia y la investigación disciplinar” (CFE, 2008a: 79). Esta distinción es realizada para valorar lo siguiente:

“Existe acuerdo en todos los colectivos que integran la Formación Docente, que en este ámbito se debe priorizar la investigación en el área de la docencia, ya que es esperable que de sus resultados se desprenda una reflexión crítica que redunde en el mejoramiento de la calidad de enseñanza en todo el sistema educativo. Por otra parte, es precisamente allí donde radica nuestra especificidad, la que nos distingue del resto de la educación terciaria-universitaria al otorgarle un perfil identitario a la profesión docente” (2008a: 79).

Es importante despejar qué implicancias se desprenden de esta priorización, así como también en qué consiste ese “perfil identitario”. Aparecen tres elementos que se corresponden con diferentes formaciones discursivas: investigación disciplinar, formación e introducción a la investigación y, por último, investigación orientada a la función docencia. El documento toma partido por este último, por dos razones mayores: la mejora de la calidad de la enseñanza y la identidad de la profesión docente.

En suma, una primera conclusión es que se deposita la posibilidad de cambio y de mejora de la educación, en la investigación educativa más que en la investigación disciplinar. Una segunda inferencia es la adopción del discurso de la identidad docente. Este discurso proviene del proceso de desmembramiento de la enseñanza secundaria de la Universidad (Siri, 2017), cuando las preocupaciones por el saber se subordinaron a las preocupaciones docentes por la práctica y por los alumnos (Romano, 2018).

3.2 La segunda época de los Anales del IPA

En el año 2006 se retoma la publicación de los Anales, la primera de este nuevo ciclo es a la vez la número diez, dando cuenta de cierta continuidad entre ambas épocas. En la presentación, se realiza una advertencia donde se manifiesta el desafío de buscar un estatuto superior para el Área de Formación Docente, que implica: “recuperar las actividades de extensión académica, que conjuntamente con la docencia y la investigación, contribuyan a la formación de profesionales de la educación comprometidos con su espacio y su tiempo” (CES, 2006: 11). Sobre el final se desliza que la finalidad es “lograr una resignificación de nuestra institución que acompañe los tiempos por venir” (2006: 11).

Se denota un estado de situación institucional, con evidente proyección universitaria. Apuntan a una resignificación y a un acompañamiento con el estatuto superior de la formación docente, en tiempos del debate educativo nacional que culminó con la Ley General de Educación, que justamente establece la creación de un Instituto Universitario de Educación. Este movimiento guarda afinidad con la orientación del rumbo institucional que se produjo en 2005, donde, entre sus eventos más relevantes, se encuentra el ajuste del plan de estudios de los Centros Regionales de Profesores (CeRPs) (CES, 2005), la creación de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, y las preparativas para la reforma curricular que ocurrirá en 2008 (CFE, 2008a).

En el año 2009 se publicó el tercer número de la revista. De ella sobresale el artículo “Investigación y docencia: su vinculación en el acontecer de la Formación Docente” bajo la autoría de Corti y Ricobaldi. En el trabajo hacen referencia a varios antecedentes de vinculación entre la investigación y la formación de profesores. Entre otros, las autoras también refieren a la reestructuración del Centro de Capacitación Docente, refundándose como

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. Según las autoras en este instituto “el Plan de Trabajo aprobado y en lo referido a la investigación se señala que se debe dar un especial lugar a la producción de conocimiento” (Corti y Ricobaldi, 2009: 54).

Este instituto corresponde a otro nivel de formación, más avanzado que la formación de profesores, pero a su vez sumamente articulado con ésta. Se puede ver en él una apertura al discurso de la investigación y de la producción de conocimiento. Según el estudio de Bordoli y Dogliotti (2014) uno de los núcleos del debate que se suscita en este instituto es el de capacitación vs. formación, donde

“la *capacitación* se concibe vinculada a una formación en aspectos centrales de la reforma educativa, en los modos de organización, secuenciación y estructuración de los cambios curriculares, a una formación que se circunscribe a las necesidades prácticas del docente y a la resolución de los problemas de aula” (2014: 261)

En cambio la *formación* implica “mayores niveles de complejización de lo educativo, más ligada a modelos de investigación y que trascienda la resolución concreta de problemas prácticos” (2014: 261). El modelo de capacitación responde a un discurso de los institutos normales, donde se lo conoce como “formación en servicio” (Bordoli y Dogliotti, 2014) mientras que el modelo de formación tiene características propias de la tradición universitaria.

El artículo de Corti y Ricobaldi resalta el plan de estudios de los CeRPs, porque

“determinó condiciones laborales diferenciales para los docentes que se desempeñaban en estos centros a partir de la creación de cargos docentes,

con horas aula y horas para actividades de investigación, tutorías y extensión académica. El documento fundacional se proponía entre otras cuestiones ‘realzar el rol de la investigación educativa y su función en la formación del profesorado’” (Corti y Ricobaldi, 2009: 55).

Tras el análisis del plan de estudios 1997 de los CeRPs (CES, 1997) y de su adecuación 2005 (CES, 2005), identificamos que el 100% de la investigación que se proponía, estaba relacionada, estrictamente, con la educación y la enseñanza media. Se destaca, además de sus programas curriculares sobre investigación, una orientación de la agenda hacia los problemas de aprendizaje de los estudiantes de secundaria (CES, 1997; 2005). Cuando el interés se coloca sobre estos asuntos se soslaya la importancia del contenido conceptual y cultural (Bernassa, 2000).

Sin embargo, por otro lado, el asunto de modificar la contratación reviste suma importancia, sobre todo tomando en cuenta, como apuntan Bordoli y Dogliotti (2014), que “el pasaje de grado de los docentes se efectúa, básicamente, por la antigüedad y no se reconoce la formación complementaria que los docentes de aula puedan realizar” (2014: 265).

En base al estudio realizado, Corti y Ricobaldi concluyen:

“que no ha existido una política sistemática, planificada, continua y a largo plazo que sustentara la investigación, no obstante han existido desde los diferentes actores institucionales, propuestas hacia la vinculación de la docencia con la investigación. Puede reconocerse que esta omisión de política en investigación en el área de formación de docentes, refiere al modelo sustentado en la matriz clásica de la investigación científica, es decir en las corrientes positivistas que sólo entendían como investigación la realizada por los técnicos” (Corti y Ricobaldi, 2009: 55)

Para finalizar, las autoras distinguen, con base en Litwin, la investigación educativa y sobre educación, de la investigación teórica.

Se reconoce una falta de política de estímulo a la investigación, se atribuye su causa a una posición sobre la investigación, que concibe sólo a los técnicos, y no a los docentes, como facultados para investigar. Lo que finalmente critican es una división de roles entre profesores e investigadores, donde los primeros son meros reproductores del conocimiento que producen los segundos. Con respecto a la distinción entre investigación educativa e investigación teórica, amerita reflexionar sobre los fundamentos de las transformaciones curriculares, si no radican en la teoría ¿en qué radican?

En este sentido, Behares (2011) advierte sobre la distinción entre la investigación teórica, que tiene por objeto discutir y reformular teoría, de aquella investigación que niega la distancia entre el investigador y lo investigado.

3.3 El Plan de Estudios 2008

En el año 2008, en ocasión de una reforma curricular para los Maestros, Maestros Técnicos y Profesores para la enseñanza media, se inserta definitivamente la investigación como unidad curricular en el diseño curricular del Instituto de Profesores. Este plan se compone de la formación específica de cada disciplina que reciben los profesores y también de una formación conjunta denominada “Núcleo de formación profesional común” (CFE, 2008a). En ese núcleo, la única asignatura que le otorga centralidad a la investigación es: “Investigación educativa”. Luego sí, tras mirar disciplina por disciplina, profesorado por profesorado, se encuentran materias que promueven, forman y se orientan por la investigación. En estas se profundizarán o bien los contenidos disciplinares o bien los aspectos de la práctica de enseñanza. Agregamos que

dentro de las veinte opciones que existen de profesorado, sólo seis incorporan la investigación como objeto de su malla específica. Se trata de Filosofía donde se brindan los cursos: “Metodología de la Investigación Filosófica”, “Seminario I” y “Seminario II”; de Física que ofrece un “Seminario: proyecto interdisciplinario”; de Geografía que tiene los cursos “Seminario: Metodología de la investigación en Geografía” y el “Seminario: Geografía del Uruguay”; de Química que imparte “Metodología de la investigación de la enseñanza de la Química”; de Sociología donde se dicta “Teoría de los métodos sociológicos”; y de Literatura que presenta un curso de “Metodología de la investigación literaria y del análisis literario” (CFE, 2008a).

En los “Fundamentos epistemológicos del nuevo plan”, se manifiesta que la investigación

“se brinda, en primer lugar a través de materias de conocimiento epistemológico y metodológico, en segundo lugar con la posibilidad de pasantías en los Departamentos para cimentar los conocimientos de la investigación con tutorías de docentes y, finalmente, en la llamada investigación vinculada a la Didáctica, que es la que permite al futuro docente comprender cómo la investigación en esta profesión es un mecanismo de interacción con la realidad a efectos de cambiarla” (CFE, 2008a: 6-7).

Posteriormente, en la “Fundamentación” del plan, se desarrollan diferentes dimensiones, entre ellas, la dimensión académica:

“El docente debe concebirse como un profesional, con formación sólida en las Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica Práctica Docente de acuerdo con la especificidad propia de la enseñanza media,

técnica – tecnológica y primaria. Significa que los institutos de formación desarrollen la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar” (CFE, 2008a: 17)

En la presentación del “Perfil de egreso del profesional docente” se afirma que su definición “parte de la relación dialéctica de la educación y la transformación social, enmarcada en los fines institucionales de docencia, investigación y extensión” (CFE, 2008a: 18). Más adelante, desagrega los perfiles de egreso y en la “fundamentación” del “Perfil de egreso del Profesorado”, dice que será un “profesor investigador de su propia práctica en el campo de su especificidad porque es necesario implementar la investigación y la extensión como espacios necesarios tanto en la formación inicial como en el nivel del rol de educador de educadores” (2008a: 40).

Tras la revisión de estos discursos podemos identificar diferentes nociones. En primer término, se encuentra una definición de la investigación: “mecanismo de interacción con la realidad a efectos de cambiarla”, se trata de un discurso de carácter menos académico que político: transformar la realidad. En segundo lugar, la investigación se presenta articulada con la docencia y circunscripta al ámbito de la práctica profesional. El objetivo de la investigación está orientado por la formación pedagógico-didáctica. Es un componente que aporta en una dirección específica: leer de manera crítica la realidad en la que se actuará. Por último, la investigación enmarca la relación entre la educación y la transformación social, hacia allí apunta como fin institucional. Se puntualiza que será investigador de su propia práctica en el campo de su especificidad y no un investigador de su campo específico.

En suma, una de las conclusiones a las que arribamos tras el análisis de estas nociones es que no hay distinción, en el marco del discurso sobre

investigación, entre la ciencia y la ideología. Si seguimos el razonamiento de Althusser (1970/1988), el funcionamiento científico difiere del funcionamiento ideológico: “Lo ideológico es algo que está en relación con la práctica y con la sociedad. Lo científico es algo que está en relación con el conocimiento y con las ciencias” (Althusser, 1974/1985: 35).

Como ya hemos mencionado, la conformación de la malla curricular en este centro de estudios se compone de dos tipos de materias: las del “núcleo de formación profesional común” y las propias de la disciplina (donde se incluyen las didácticas). Del primer grupo, solamente en una unidad curricular, el objeto del curso es la investigación: “Investigación educativa”, de tercer año. Se fundamenta, en primer lugar, por los fines institucionales de docencia, investigación y extensión, debido a su pertenencia al nivel terciario se tiene “la necesidad de jerarquizar en la dimensión académica el rol de la investigación educativa, a efectos de formar al alumno en la ‘lectura cuestionante’ del contexto en el que deberá actuar” (CFE, 2008b: 2).

En esta unidad curricular se materializa el espíritu del diseño curricular de formar a los profesores en (o a través de) la lectura cuestionante de la realidad, específicamente del contexto en el que actuarán. La investigación se configura como el lugar donde se ponen en cuestión las cosas. Vemos otra vez que se orienta lo que se puede poner en cuestión: la educación, el contexto, la realidad, no las bases teóricas de las disciplinas. Esta forma de abordar la investigación se contrapone con lo que postula la entidad que promociona, centralmente, la investigación científica en la Universidad. La Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), ante las necesidades de la sociedad tiene programas de investigación que buscan dar respuesta, denominados programas de agenda inducida¹⁵, también financia propuestas de “agenda libre, en los que la iniciativa temática es de quienes investigan” (Alzugaray et al., 2014: 129).

¹⁵ Como por ejemplo el de “Proyectos de Investigación e Innovación Orientados a la Inclusión Social” que establece en sus bases la intención de “colaborar con la resolución de problemas que dificultan la inclusión social de algún sector de la población uruguaya” (CSIC, 2019).

Más adelante, entre los objetivos del curso, se pueden visualizar una serie de posiciones discursivas respecto de la investigación en la carrera docente. Ellos son: “Crear y consolidar una cultura de la investigación como escenario básico y cotidiano de las instituciones educativas, propiciando la innovación y el cambio educativo con proyección social; abordar el contexto de la educación desde una perspectiva crítica y creativa” (CFE, 2008b: 2-3).

Se introduce, en primer término, la creación de una cultura de investigación, por tanto se reconoce que antes no existía. En segundo lugar, se asocia la investigación a la innovación, discurso próximo a las transformaciones que se procesaban a nivel de gobierno, en el marco del primer gobierno del Frente Amplio, se había creado la Agencia Nacional de Innovación (Uruguay, 2005). Como ya se podía ver en los discursos anteriores se vincula a la investigación con el cambio educativo con proyección social. Concluimos que el discurso sobre investigación aquí es presentado en el marco de una crisis a nivel social y de una crisis a nivel educativo. Ella, la investigación, contribuiría a reparar la segunda crisis, que tendrá como consecuencia la solución a la primera.

En síntesis, los discursos sobre investigación en la formación general y común de profesores, en el período de estudio que seleccionamos para nuestra investigación, obedecen a las siguientes posiciones:

- 1.- Las transformaciones de la formación de profesores provendrán de las investigaciones sobre la práctica y no sobre la teoría.
- 2.- Lo enjundioso de esta formación es la identidad docente, donde las preocupaciones por el saber se subordinan a las preocupaciones por la práctica docente.
- 3.- El protagonismo de los estudios en esta área es de carácter sociológico y psicológico, en pos de la eficacia de los aprendizajes y en desmedro de la densidad cultural de la enseñanza.

4.- El estímulo a la producción de conocimiento ha de conformarse en función del establecimiento de una agenda de investigación inducida, en contraposición a una agenda libre.

5.- El funcionamiento científico no se distingue del funcionamiento ideológico, la investigación está hecha para transformar la sociedad mediante la resolución de los problemas prácticos de la educación.

A modo de conclusión preliminar observamos que los discursos sobre investigación evidencian una cercanía mucho mayor a la *formación discursiva normalista* que a la *formación discursiva universitaria*, a pesar de que el trasfondo del reingreso de la investigación a esta institución se constituya en el marco de una aspiración a tener rango y carácter universitario.

3.3.1 La interpretación de los profesorados

Si bien el plan de estudios es el documento marco que establece cuál es el discurso institucional sobre la investigación, en este apartado presentamos el análisis de los diferentes profesorados que contienen, en su malla específica, cursos destinados a la formación en investigación.

En el profesorado de filosofía, se encuentra “Metodología de la Investigación Filosófica” y los “Seminarios” (I y II). En la fundamentación y los objetivos de la primera materia, se emiten consideraciones respecto a la relación entre la investigación y la formación de profesores: “se espera del futuro Profesor de Filosofía que además de reconocer los tipos de argumentación pueda producir análisis e interpretaciones que culminen en producciones de conocimientos sobre la filosofía y su enseñanza” (CFE, 2008c: 1). Entre los objetivos se espera que el estudiante “descubra cómo se investiga en filosofía y su significación actual,

entendiendo que es un proceso donde se piensa, se lee y se escribe filosóficamente; entienda que el profesor es un investigador, es un agente, un productor de conocimientos” (2008c: 1). En relación a los seminarios I y II de este profesorado, se observa que se parte de la base, que en ellos se desarrolla simultáneamente la tarea de docencia y de investigación. Se pretende introducir “al estudiante en las prácticas de investigación, aplicando de un modo concreto y en la propia práctica, el método de investigación filosófica” (CFE, 2008d, s/n).

En este caso encontramos un interés por desarrollar una investigación orientada a la producción de conocimiento disciplinar, acompañado de la producción de conocimiento sobre la enseñanza de la disciplina. Se articula la investigación científica con la investigación didáctica. El discurso presenta cierta distancia en relación a la del Plan de Estudios, redimensiona la labor de la investigación y coloca un matiz en relación a la figura de docente-investigador, sentencia: “el profesor es un investigador” que produce conocimientos. El profesorado de filosofía tiene una línea de trabajo que le da lugar a la investigación e integra al estudiante a su práctica.

La formación disciplinar en Física cuenta con la materia “Seminario: Proyecto Interdisciplinario” donde estudiantes realizan un proyecto de investigación de carácter interdisciplinario que tiene como uno de sus objetivos: “aprender a presentar un trabajo científico en la modalidad de ensayo monográfico y de ponencia frente a un tribunal” (CFE, 2008e: 2). Agregan, además, que “se pretende que la realización de la Monografía proporcione a los estudiantes: una preparación práctica para los trabajos de investigación exigidos a nivel universitario” (2008e: 2).

Su nombre ya anuncia que se trata de un proyecto interdisciplinario, no únicamente de investigación en Física. Esa particularidad mantiene la despreocupación por la investigación teórico-disciplinar. Más allá de esto, incluye la defensa ante un tribunal y la realización de un ensayo monográfico. Se busca formar en investigación y preparar para la ejecución de investigaciones de nivel

universitario. Según Althusser (1985) la interdisciplina en términos de investigación científica merece ser revisada. Este autor sostiene que está al servicio de la solución de los problemas de las actividades prácticas, por tanto su funcionamiento se corresponde más con lo ideológico que con lo científico. Sentencia que la interdisciplinariedad es una “consigna” que obedece en la mayoría de los casos a proposiciones ideológicas, porque “funciona como síntoma de una realidad distinta de aquella a la que directamente se refiere” (1985: 11).

Dentro del profesorado de Geografía se encuentran las asignaturas “Metodología de la Investigación en Geografía” y “Geografía del Uruguay”. En la fundamentación de la primera se expone que:

“apunta a revisar e intentar resolver algunas dificultades que surgen de la investigación en la Geografía, como disciplina científica que mira la realidad a estudiar, la sociedad, desde una de sus totalidades, el espacio geográfico (...) La discusión de los diversos paradigmas de investigación, marcos teóricos y estrategias metodológicas en la ciencia posibilitará enriquecer la investigación en la disciplina, así como la puesta en práctica de diferentes técnicas de investigación. (...) Los estudiantes diseñarán un proyecto de investigación para ensayar una metodología que le posibilite analizar temáticas geográficas que sean de su interés” (CFE, 2008f: 1).

El curso de Metodología consiste en el diseño de un proyecto de investigación en geografía y su correspondiente desarrollo. En articulación con esta materia se encuentra el seminario Geografía del Uruguay, donde se concibe que:

“la formación del docente implica entre otros aspectos conocer, discutir y debatir sobre la investigación geográfica actual. Es por ello que en

este seminario se considerarán las temáticas vinculadas a las investigaciones geográficas contemporáneas realizadas en el país, así como los aportes de ciencias afines. El dinamismo de algunos cambios territoriales, así como la emergencia de nuevos procesos exigen la incorporación de temáticas estratégicas en la agenda de la investigación geográfica nacional, así como incide en otras disciplinas afines a la Geografía. Este seminario posibilitará conocer con mayor profundidad y rigurosidad los temas más importantes del contexto nacional” (CFE, 2008g: 1).

Una de las primeras apreciaciones es que la investigación en este profesorado está pensada desde el campo disciplinar; la geografía. El primer curso presentado evidencia estricto interés y abordaje disciplinar. No hay referencias al espacio de actuación de los docentes, ni tampoco a la figura del profesor. De la fundamentación citada se desprende un objetivo específico: “Ensayar una metodología de investigación en un tema nacional y/o local de interés”. En el seminario da cuenta de un discurso acerca de la investigación diferente del expresado en el Plan de Estudios. Incluye la investigación en la formación de profesores como una exigencia de actualización teórica sobre las producciones científicas de la investigación geográfica. Integra el desarrollo de una metodología de investigación desde una visión disciplinar y omite la relación de la investigación con la educación.

La carrera de profesor de Sociología contiene un curso de “Teoría de los Métodos Sociológicos”, el programa se forma con dos grandes módulos, uno referido a cuestiones epistemológicas y teóricas, y otro referido a cuestiones metodológicas. Esto se explica por la “necesidad de superar un enfoque restrictivo basado en la presentación de una serie de preceptos que orientan las prácticas de aquellos que quieren formarse en investigación, sin un marco teórico que guíe y encuadre las decisiones metodológicas” (CFE, 2008h: 1). No obstante ello, incluyen en la fundamentación la advertencia de Bourdieu et al. (2002), de que no

se puede dissociar la investigación de la teoría o del método, ni tampoco entre estos dos. Describen que una parte del curso:

“se propone un acercamiento a la investigación sociológica a través de herramientas que permitan la comprensión y el análisis crítico de investigaciones disciplinares. Debe quedar claro que en este espacio curricular no se pretende formar sociólogos. Pero también debe tenerse presente que se trata de un profesorado de Sociología por lo cual se aprecia fundamental que los futuros docentes de esta especialidad comprendan la lógica de construcción del saber disciplinar, tengan las herramientas necesarias para analizar diferentes investigaciones, y que puedan acercarlas críticamente a sus estudiantes” (CFE, 2008h: 2).

El curso tiene la intención de “Crear un espacio donde se lleve a cabo una aproximación a la investigación disciplinar” (CFE, 2008h: 2). Por otra parte, en lo que respecta a la metodología se manifiesta que “sería deseable poner en contacto a los estudiantes con profesionales que están realizando proyectos de investigación y generando conocimientos a nivel disciplinar” (2008h: 3).

En Sociología se conceptualiza la investigación independiente de adjetivos, los centros de gravedad se constituyen de aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos, pensando en una formación de profesores que le dé lugar a quienes quieran formarse en investigación, sin guías y encuadres previos. Con gran claridad, y sin esquivar las discusiones de fondo, en el programa de esta asignatura encontramos posiciones singulares. Se entiende que la formación de profesores debe incluir una formación en investigación disciplinar, en este caso, sociológica. Se reconoce la coyuntura institucional y que la formación de profesores es diferente de la formación de sociólogos, pero pese a ello no se inhabilita la formación en investigación. El propósito es acercar, a quienes se forman, a la lógica de producción de conocimiento y al proceso de “construcción

del saber disciplinar”. El análisis de esta materia da cuenta de cómo, en el marco de la formación de profesores con un anclaje institucional no universitario, se puede llevar hasta el máximo las capacidades de formación en investigación. Recuperando la tradición de Vaz Ferreira (1957) de enseñanza superior, se pone en contacto a los estudiantes con los investigadores y productores de conocimiento.

En Literatura se brinda el curso “Metodología de la Investigación Literaria y del Análisis Literario”, dentro de la fundamentación se sostiene: “el estudiante tiene la posibilidad de objetivar ciertas opciones paradigmáticas de los estudios literarios, orientándolas a la redacción de un proyecto de investigación en términos formalizados” (CFE, 2008i: s/n). Este curso, según se dice allí, parte de la base que el campo de los estudios literarios es un campo “dilatado”, de ahí que entre sus objetivos encontremos:

“dotar al estudiante de un paradigma de investigación ligado a la actividad docente y a la producción de conocimiento didáctico y disciplinario” y “brindar los conceptos fundamentales y las herramientas imprescindibles para que el futuro docente elabore proyectos de investigación críticos en el campo de los estudios literarios” (2008i: s/n).

En este profesorado se elabora un discurso similar al de Filosofía. Se presenta un diagnóstico sobre el campo y una valoración especial de la investigación en su construcción. Se coloca la investigación en relación con la enseñanza y se concibe la posibilidad de que el docente elabore proyectos de investigación en el campo de la Literatura.

Por último, en la carrera de profesor de Química se ofrece un curso sobre “Metodología de la Investigación de la Enseñanza de la Química” que se fundamenta por las siguientes razones:

“Resulta un verdadero reto el enfrentar una investigación en el campo de la Didáctica, por las características del mismo: el carácter subjetivo (en tanto se trabaja con individuos) y la complejidad implícita que requiere de una metodología de trabajo que sea respetuosa de su naturaleza. Solo puede entenderse el proceso de enseñanza y el de aprendizaje si se estudia la vida del aula con su conjunto de parámetros interdependientes, configurando al grupo de clase como sistema social en un momento histórico determinado. La investigación didáctica debería contribuir a relacionar a la educación con la sociedad, la cultura, la historia, las últimas tendencias pedagógicas, etc, contribuyendo por la aplicación de los resultados obtenidos, al mejoramiento en la calidad educativa local. (CFE, 2008j: 1).

El caso de Química ilustra la posibilidad de desarrollar la investigación, en materias disciplinares, según la línea discursiva que establece el Plan de Estudios. Fiel al paradigma que acobija la investigación en los documentos generales de la institución, esta materia ubica la investigación en el campo de la didáctica. Si no supiéramos que se trata del profesorado de química, la investigación didáctica así presentada podría formar parte de cualquiera de los profesorados que se ofrecen. La investigación entendida de esta manera deja sin efecto la investigación en química, porque la educación es la misma para todos, siempre idéntica a sí, tal como la investigación en enseñanza lo es.

En síntesis, los discursos sobre investigación esbozados en los diversos profesorados dan cuenta de tres formulaciones distintas.

Una primera formulación es acorde a lo establecido en las directrices curriculares del plan de estudios y afín a los discursos transversales de la institución. Nos referimos al caso de química, que tras propiciar, únicamente, la

investigación de la enseñanza de la química adopta una *formación discursiva normalista*.

Una segunda formulación que contempla lo establecido por la institución, al tiempo que desplaza su discurso hacia la comprensión universitaria de la investigación. Nos referimos al caso de literatura, de física y de filosofía, que al ponderar la investigación disciplinar en conjunto con la investigación educativa, o la investigación teórica a la par que la práctica, o, incluso, la investigación interdisciplinaria, combinan elementos de la *formación discursiva normalista* y de la *formación discursiva universitaria*.

Observamos, por otra parte, una formulación que, independientemente de la adscripción institucional del profesorado, inscribe su discurso estrictamente en la *formación discursiva universitaria*. Nos referimos a sociología y geografía que promueven prácticas de investigación vinculadas a la producción de conocimientos en el campo de estudios específico.

Por último merece ser recalcado que estas reflexiones se desprenden del análisis de estos seis profesados. El sentido ha de ubicarse en el estudio conjunto de los veinte profesados, que demuestra una falta de enunciados respecto de investigación en los restantes catorce profesados, siendo esta omisión propiamente normalista.

Capítulo 4: Los discursos sobre investigación en el Instituto Superior de Educación Física, desde sus orígenes hasta el *efecto* Universidad

Este capítulo está dividido en dos secciones. En la primera presentamos el discurso de ISEF sobre la investigación desde su instauración hasta el período que escogimos para analizar. Este recorrido histórico contribuirá con el análisis posterior y dará cuenta de los antecedentes institucionales respecto de nuestro tema. En la segunda sección presentamos los primeros resultados de investigación sobre el Instituto mediante el análisis del primer período dentro de nuestro recorte temporal, que irá desde 1992 hasta el año 2001, antes de lo que denominamos el *efecto* Universidad. Las fuentes utilizadas en esta parte se componen del Plan de Estudios 1992 del profesorado en educación física, las Actas de los Encuentros de Investigadores de Educación Física y el Proyecto de Creación del Departamento de Investigación.

4.1 La tradición del Instituto

En esta primera sección identificamos que en lo referente a planes de estudios, publicaciones oficiales y documentos de transformación institucional, los discursos sobre la investigación constituyen una fracción residual. Una de las primeras cosas que debemos mencionar, es que la investigación sistemática no formó parte del recorrido institucional en sus comienzos, recién aparece en la década del 90. Rodríguez Giménez (2013) señala que “desde su primera edición en 1939 y hasta 1992, la formación de profesores de educación física no incluyó, al menos en modo explícito, formación en investigación” (Rodríguez Giménez,

2013: 170). Sin embargo, sí hubo intentos por tener, desde la institución, una relación más estrecha con la función investigación. Dogliotti (2018a) encuentra que:

“entre los principales hechos acaecidos en el campo de la educación física a nivel nacional, merece una especial atención la edición a partir de diciembre de 1951, de la revista *Edufísica* y a partir de 1956 y hasta 1961 de la revista *Anales de Educación Física*, ambas pertenecientes a la CNEF” (2018a: 35).

Agrega:

“la revista da cuenta de la gran circulación de ideas a nivel internacional y de un clima de época que jerarquizaba el intento de posicionar a Uruguay en un país avanzado en el área. Esto se percibe de la lectura de los dieciséis números hallados en el período 1951 – 1961” (2018a: 35)

La revista “Edufísica”, publicada entre los años 1951 y 1955, tenía como propósitos, en la visión de su Director Julio J. Rodríguez: “difundir en la medida más amplia que sea posible, los trabajos de orden cultural y científico relacionados con la educación física” (*Edufísica*, 1951: 3). A su vez, la aspiración de la revista es que:

“se refleje todo lo que se piensa y se hace en nuestro país con relación a la educación física (...) [y se conozca] la valiosa producción en la materia debida al pensamiento y la obra de profesores y expertos nacionales y extranjeros” (1951: 4).

Debemos señalar que no fueron encontrados en esta revista artículos de corte científico o académico, lo que nos lleva a concluir, luego de revisar estas primeras publicaciones, que los discursos sobre investigación, antes que ubicados en alguna formación discursiva, es testimonial. Coincide con el diagnóstico de Rodríguez Giménez que “en Uruguay la revisión del campo de la educación física se impone recién a fines de siglo XX.” (2018: 53).

Los Anales de Educación Física (1956-1961) se caracterizaban por la publicación de resoluciones de la Comisión Nacional de Educación Física, la traducción de artículos escritos en otros idiomas, la cita de trabajos de referencia internacional y, de manera más escasa, la publicación de artículos de docentes del Instituto. Se fundamentan en el artículo 6° literal d, de la Ley N° 3.789, que creó la Comisión Nacional de Educación Física. Allí se expresa que ésta se consagrará a “publicar revistas especiales y libros de propaganda popular” (Uruguay, 1911). También en el artículo 4° literal g, de la Ley 10. 398, que establece que el Director General tendrá a su cargo “la organización y dirección de la propaganda y publicidad, por todos los medios, destinada a desarrollar la educación física” (Uruguay, 1943).

Tras la muerte de Carlos Vaz Ferreira se dedicó un espacio de los Anales para su homenaje. Éste se constituye de una serie de citas, que contienen la exposición de las conferencias pronunciadas por él en torno a la Educación Física. La primera de ellas fue ante la Comisión Nacional de Educación Física en el año 1927, la segunda es extraída de su obra “Estudios pedagógicos” de 1922. Después sigue una selección de fragmentos de “Fermentario” y por allí culmina el homenaje.

Al ser Vaz Ferreira ampliamente reconocido como un hombre de Universidad (institución de la que fue Rector en dos ocasiones, y donde ejerció, también en dos oportunidades, el decanato de la Facultad de Humanidades y Ciencias), se puede suponer que es una señal de la intención de Alberto Langlade,

en esos momentos Jefe de Estudios, de llevar la formación a rango universitario. Esta hipótesis se abona con los resultados de investigación de Dogliotti (2018a):

“De los testimonios y fuentes recabadas (...) durante la década del sesenta y desde unos años más atrás, en el contexto de promulgación de la Ley Orgánica de la Udelar, hubo múltiples intentos de que el ISEF tuviera un carácter universitario, impulsado por diversos actores. Autoridades de la CNEF desde los años 50 ya añoraban este proyecto, los docentes de ISEF liderados fundamentalmente por el Jefe de Estudios Alberto Langlade” (2018a: 158)

En los Anales del año 1957, hay un artículo del profesor uruguayo Mario Dinegri Diez, donde problematiza los “Fundamentos filosófico-pedagógicos de la Educación Física” (CNEF, 1957). En los anales de 1961 se encuentra un artículo de Alejandro Amavet titulado “Apuntes para una introducción al estudio de la educación física” (CNEF, 1961), que desarrolla las bases científicas de la educación física, relación con las ciencias de la naturaleza y del espíritu, la necesidad de superar el mero concepto de una técnica por una nueva conciencia de valores epistemológicos.

Esta temprana intromisión de la problemática filosófica y científica en la educación física, se puede relacionar con las preocupaciones de estudiantes y docentes que, ya entonces ansiaban pasar al ámbito universitario (Chiappini y Ferrés, 2014; Dogliotti, 2018a). Así como también, por lo que sucedía en Argentina, donde en el año 1953 se crea el Profesorado de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es justamente Amavet, quien es considerado el precursor de ese profesorado (Giles et al., 2012).

Dogliotti (2016) concluye que en este período, si bien hay señales claras de las preocupaciones de la institución sobre su futuro y sobre su vínculo con la

Universidad, “las principales tensiones oscilaban entre lo técnico-profesional y lo pedagógico, no se presenta todavía la necesidad de la investigación como una de las tres funciones del docente del ISEF” (2016: 177).

El único indicio relacionado a la formación en investigación que encontramos en estos primeros planes del Curso de Profesores, fue un “Curso de Investigación para Graduados” proyectado en el Plan de Estudios de 1966 (CNEF, 1966). En este plan se presenta como uno de los objetivos del Instituto: “crear las condiciones necesarias que posibiliten la formación científica de investigadores en el campo de las actividades físicas” (1966: 2). Esa finalidad se relaciona directamente con el curso de investigación para posgraduados, de un año de duración, puesto que no aparece en ningún otro lugar del plan. Ese curso, hay que señalar, finalmente no se realizó (Chiappini y Ferrés, 2014). A modo de resumen compartimos con Dogliotti (2018a) que existe un contraste: “entre la presencia de la investigación a nivel prescriptivo, en el deber ser y como forma de reclamo de los diferentes actores institucionales (...), con su presencia en los programas de las diferentes unidades curriculares” (2018a: 210).

4.2 La Investigación comienza a ser una función de la formación de profesores de Educación Física

En esta segunda parte del capítulo, como decíamos, presentamos resultados de nuestra investigación. Trabajamos únicamente con el corpus documental y comenzamos la tarea de analizar nuestro tema en la primera parte del período temporal (1992-2001) seleccionado para esta investigación.

4.2.1 El plan de estudios 1992, adecuación 1996.

Como decíamos, la inserción de la investigación en la formación de profesores de Educación Física ocurre en el plan 92. Se conformaron tres cursos de investigación: “Introducción a la investigación”, “Investigación”, e “Investigación en el área”¹⁶. En el apartado “Objetivos Específicos Curriculares” se menciona que el alumno adquirirá disposiciones para, entre otras cosas, la investigación (ISEF, 1992: 2). Esa disposición se fundamenta en un diagnóstico de que “el conocimiento actual en el área de la Educación Física está lejano aún de la perfección” (1992: 2).

De sus programas¹⁷, el primero en ofrecerse es “Introducción a la investigación”, en el segundo año de la carrera. La fundamentación del curso (ISEF, 1996: 101) presenta diversas nociones sobre la investigación. Arguye la “importancia de la investigación en la práctica profesional en un mundo que exige cada día nuevas explicaciones a diferentes problemas” (1996: 101). Posteriormente, el programa define la investigación como: “búsqueda sistemática de nuevas explicaciones”. El objetivo es “aumentar la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos” (1996: 101). En el documento se caracteriza al espíritu del investigador “por la no aceptación de la situación presente y por la identificación de aquello que no es aceptable” (1996: 101).

Se desprende de esto que la investigación se incorpora a la institución para alcanzar la perfección de la disciplina, que se encuentra lejos. Por tanto la investigación está al servicio del perfeccionamiento, de la mejora de la educación física, porque colabora con la explicación de los diferentes problemas. Esta explicación es exigida por el “mundo” y será producto de la investigación en la

¹⁶ Se refiere a las opciones que establecía dicho plan: Deportes, Recreación y Excepcionales (ISEF, 1992).

¹⁷ Tomamos la actualización 1996.

práctica profesional, no otra, a tono con la perspectiva normalista. La investigación se afilia al discurso de la *profesionalización docente* que, en términos de Rodríguez Giménez (2018) “machacaba sobre la falta de actualización, la falta de fundamentos teóricos para la práctica, la falta de planificación, evaluación y varias cosas más” (2018: 54). Desde otro enfoque, se entiende que es posible identificar lo que nos indigna y que eso hace al investigador. Sin embargo, esto constituye una ilusión, porque la investigación funciona en torno al saber “que se sabe que no se sabe.” (Behares, 2010: 76).

En el curso “Investigación”, de tercer nivel, se reafirma la figura del docente investigador y a la “docencia-investigación como un tipo especial de indagación sistemática” (ISEF, 1996: 163).

Esta articulación entre la docencia, que no puede ser entendida como otra cosa que la enseñanza, y la investigación puede apuntar a dos cosas: al modelo de las ciencias de la educación imperantes en la formación docente (Rodríguez Giménez, 2012), o bien, al modelo berlinés, de Humboldt (2005), que las entendía como funciones aunadas. Adelantaremos que el discurso institucional de este momento tiene más que ver con la primera forma.

Entre los objetivos se encuentra la formación en investigación educativa y la preocupación por la divulgación del conocimiento. Como reflejo de esos objetivos, en los contenidos se aborda con profundidad la investigación en educación desde el nivel teórico y metodológico, se trabaja con los modelos de investigación en educación entre los que destacamos la investigación-acción. La divulgación consistirá en la concreción de un proyecto de investigación con su correspondiente presentación.

Separaremos este fragmento en dos partes. En primer término tenemos lo relacionado a la “investigación educativa” o “investigación en educación”. Según Carli (2006) hay que distinguir ambas investigaciones. La investigación educativa, en palabras de la autora, alude a una “demarcación que ubica a la investigación en una zona ya instituida, diferenciada de otras, y que estrecha

excesivamente la relación entre investigación e intervención” (2006: 11). En cambio, la investigación en educación refiere:

“a la investigación sobre fenómenos-procesos-objetos-sujetos ‘educativos’ y en tanto tal puede ser realizada desde distintos campos disciplinarios, a partir de diferentes sistemas de preguntas y abordajes teórico-metodológicos (...) Al mismo tiempo la investigación en educación queda en alguna medida liberada de una demanda de intervención inmediata. No porque esa intervención no sea necesaria en un segundo momento, o porque no pueda ser un elemento constitutivo del diseño de investigación, sino porque la investigación debe poder indagar, explorar y pensar los fenómenos educativos con ciertos márgenes de libertad en una etapa preliminar” (Carli, 2006: 11).

En el programa mencionado esta distinción es inexistente, justamente, presentan como un modelo de investigación en educación a la investigación-acción, pero según McMillan y Schumacher (2005) ésta es un tipo de investigación educativa¹⁸. En suma, podemos concluir, desde el análisis de Rodríguez Giménez (2018) que “el asunto era cómo cambiar las prácticas, cómo mejorarlas, lo que dio lugar a una recepción entusiasta de lo que se conoció como investigación-acción” (2018: 55).

El otro aspecto del programa ya tiene que ver con la divulgación del conocimiento y por lo tanto, implícitamente con su producción, la cual se realizaría en el proyecto final. Esta preocupación con la divulgación no obstante queda abierta, se puede relacionar con el motor para alcanzar la perfección, se puede relacionar con la necesidad de fortalecer los comienzos de la actividad de investigación en el servicio, o incluso con lo que Lacan (1966/2009) establece en

¹⁸ Existen tres formas de investigación educativa: básica, aplicada y evaluativa, la investigación-acción constituye una modalidad dentro de la investigación educativa evaluativa (McMillan y Schumacher, 2005)

relación a la ciencia, como un funcionamiento donde “el saber se comunica” (2009: 833). También se puede potencialmente asociar al funcionamiento político donde es demandada una socialización del conocimiento, como una especie de articulación entre la ciencia y la sociedad. Incluso se puede relacionar con el carácter de aislamiento en el que se encontraba la institución (Chiappini y Ferrés, 2014).

En el último año de la carrera se ofrecía “Investigación en el área”, en su fundamentación establece que la intención del curso es:

“Contribuir a la capacitación que sobre el área posean alumnos de cuarto nivel. Se pondrá especial énfasis en los aspectos epistemológicos de la investigación, analizando detenidamente trabajos de indagación en el área. Asimismo se procurará formar el futuro docente en el diseño y ejecución de un proyecto de tesis. El enfoque interdisciplinario acompañará el desarrollo del curso, permitiendo esto un tratamiento adecuado de los diferentes temas” (ISEF, 1996: 245).

Una de las primeras cosas a destacar es que la investigación en esta materia contiene una diversificación por área: recreación, deporte y excepcionales. Interesa desglosar lo último que presenta la cita. De donde se desprende que el enfoque interdisciplinario permite un tratamiento adecuado de los diferentes temas. Althusser (1985), como decíamos, además de describir la interdisciplina como la principal consigna de la modernidad, dice que ésta representa la ilusión de que se pueden solucionar todos los problemas que puedan tener, entre otros, las actividades prácticas, como la educación física¹⁹.

¹⁹ Si seguimos el razonamiento de Bracht (1996) el problema de la Educación Física es que no tiene objeto propio, su objeto es dado por otras ciencias. La solución, entonces, vendría de la articulación entre ellas, dando curso a un “tratamiento adecuado de los diferentes temas”. En lugar de colocar el asunto como problema se lo coloca como solución, ficticia.

A partir de esa fundamentación se esboza un objetivo general muy interesante: “formar al futuro docente en un espíritu crítico, que le permita elaborar y analizar, con el menor grado de subjetividad posible, trabajos científicos” (ISEF, 1996: 245).

En esta formulación hay un desplazamiento discursivo, en la medida que se apunta a una des-subjetivación para elaborar trabajos científicos, se hallan elementos discursivos propios de la investigación científica, moderna, en el sentido galileano que describe Milner (2003) donde “las cualidades sensibles pierden toda pertinencia” (Milner, 2003: 191). Esta perspectiva es deudora también de lo que Pêcheux (1997) entiende sobre la producción de conocimiento, a saber, que es un proceso sin sujeto²⁰.

4.2.2 Los Encuentros de Investigadores de Educación Física

En la década de los 90, tras unos agitados años 80 a la interna de la institución (Chiappini y Ferrés, 2014) y en paralelo a una expansión de las producciones referidas a las ciencias de la educación (Rodríguez Giménez, 2018), además de introducirse la investigación en el Plan de Estudios, se impulsó a partir del año 1994 el Encuentro de Investigadores de Educación Física.

En las actas del primer encuentro se anunciaba que la actividad había sido convocada por la cátedra de Investigación, a cargo de Enrique Lorenzo. En la presentación de las actas, exponía: “Este encuentro constituyó una nueva y excelente oportunidad para el intercambio, la actualización y la revisión de conceptos relativos a la investigación y al docente-investigador de manera muy

²⁰ Este asunto de la ciencia como proceso sin sujeto y sus implicancias es abordado con profundidad por Karcmarczyk y Palmieri (2014) en su texto “Ideología, Ciencia y Sujeto en Althusser, Pêcheux y Lacan”.

especial” (ISEF, 1994: 8). Más adelante establecía que los objetivos del Encuentro eran: “abrir un trabajo a la crítica y por ende al perfeccionamiento; y también difundir los resultados parciales de investigaciones y, de esta manera, hacer posible la socialización del conocimiento” (1994: 8).

En el segundo encuentro la presentación que lucía en las primeras páginas de las actas fue redactada por el presidente de la comisión organizadora, Javier Noble. En ella sostenía que se trataba de un “evento académico”: “una instancia de actualización y perfeccionamiento docente, además de facilitar la divulgación del conocimiento” (ISEF, 1997a: 5).

Intercambio, actualización y revisión eran las palabras que referían a la investigación, se procuraba dotar a la institución de una impronta investigadora. La idea de perfeccionar la educación física subyacía al Encuentro, así como también, poner en tela de crítica lo que se desarrollaba desde el campo. Cobra centralidad la idea del perfeccionamiento por medio de la investigación, como bien comenta Rodríguez Giménez (2018) esto es producto de la afectación de las ciencias de la educación en el campo y, con ellas, de su objetivo menos de hacer ciencia que de mejorar la calidad educativa.

Del programa de ese encuentro llama la atención la conferencia central a cargo de Lorenzo “Paradigmas educativos y modelos de investigación”, la ponencia “La investigación-acción en Educación Física ¿una propuesta de cambio?” (Acuña et al.), y el panel “El docente investigador” con la presencia de Chiappini, Dorelo, Molnar y Ricobaldi. En la conferencia Lorenzo sostenía:

“en la bibliografía actual sobre investigación educativa, y por ende sobre investigación en Educación Física, es posible observar un consenso acerca de la necesidad de un replanteo de los paradigmas teóricos y la poca incidencia de los resultados de la investigación en la práctica educativa” (Lorenzo, 1997: 14).

Llama la atención su juicio sobre el educador: “un experto en didáctica a la disposición de las exigencias de la producción del conocimiento” (Lorenzo, 1997: 17). Más adelante sostiene, con Tedesco, la necesidad de cambiar hacia el paradigma de la investigación participativa y de la investigación-acción (a lo que después sumaría la investigación etnográfica). Hay que destacar que reconoce el “gimnasio”, la “pileta”, la “pista” y el “aula”, como los espacios en los que desarrollar estas investigaciones. En este sentido es de interés resaltar la ponencia titulada “La investigación-acción en educación física ¿una propuesta de cambio?”, debido a que en ella se argumentaba que la “finalidad de la investigación en educación debe ser mejorar la práctica educativa y la educación en general” (Acuña et al., 1997: 57). En el trabajo, los autores manifiestan la necesidad de transitar un camino que se distancie del positivismo, mencionan como orientación a la teoría crítica y a la investigación participante. En esa salida de la explicación, la predicción y el control por el camino interpretativo concluyen que “la ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación” (Acuña et al., 1997: 60).

Es muy interesante observar cómo la investigación es concebida en estrecha relación con la práctica, encontramos una influencia del discurso de las ciencias de la educación (Rodríguez Giménez, 2018), relevante en las primeras aproximaciones de la investigación a la formación de profesores. Como resultado de esto tenemos una tarea para la educación, a saber, la transformación de sí misma y de la sociedad, y una metodología, un camino, la investigación participativa o investigación-acción, que como bien sentencia Behares (2011) “aspira a que aquello que se investiga no se separe de la práctica” (2011: 28).

El tercer encuentro se convocaba a partir de la consigna “La educación física ante los desafíos de la ciencia, la cultura y la tecnología”. En la presentación, Raumar Rodríguez Giménez, presidente del evento, sostenía: “desarrollar nuestra tarea de educadores en forma profesional dependerá, entre otras cosas, de que nuestras prácticas educativas estén profundamente sustentadas en un basamento de teoría e investigación” (ISEF, 1997b: 5). El cuarto encuentro

de investigadores llevó como título “Formación docente e investigación”, sin embargo, ninguno de los dos aspectos fue objeto central de las ponencias presentadas. El asunto fue tratado únicamente en el panel homónimo. El quinto encuentro se denominó “Educación física en los umbrales del siglo XXI”, en la presentación, Sofía Rubinstein resaltaba: “el Departamento de Investigación adhiere a una concepción de investigación donde el docente ocupa un rol protagónico en los procesos de innovación y cambio” (ISEF, 1999: 5).

Se puede observar, por un lado, una acusación de que la educación física es una práctica que se desarrolla independientemente de la investigación y de nociones teóricas; y por otro, una posición discursiva que reconoce en la investigación una puerta para el desarrollo profesional de la enseñanza. Esta posición se aproxima a los cometidos de la formación permanente y coincide con los discursos que intentan dotar de científicidad a las prácticas educativas, el problema radica cuando se promueve más una actualización que una formación para la producción de conocimiento (Bordoli y Dogliotti, 2014). La investigación en el campo de la formación de profesores, por lo que se desprende del último fragmento, está ligada al discurso de la innovación y el cambio, en busca de una mejora constante de la calidad de las prácticas educativas.

4.2.3 El Departamento de Investigación

En términos de estructura institucional, en el año 1996 se crea, con el fin de formar, asesorar en inquietudes y generar un espacio de actualización y perfeccionamiento, el Departamento de Investigación (Lorenzo, 1996). En el proyecto de creación se anuncia: “si consideramos a la educación como una disciplina, podemos señalar que se ocupa de una parte del mundo real y la

producción de conocimiento está encaminada a la creación de un mapa cada vez más preciso de su territorio” (Lorenzo, 1996: s/n). Agrega:

“la producción de conocimiento se halla gobernada por ciertas perspectivas científicas expresadas en términos de estrategias y métodos de investigación y determinada asimismo por las formas de organización en que tienen lugar los esfuerzos científicos (...) El presente trabajo muestra grandes líneas de implementación e implantación de la investigación sobre y en Educación Física con el objetivo de definir y clarificar un campo propio de estudio y un perfil de docente-investigador” (1996: s/n).

El documento contaba también con una justificación de la creación, el plan de estudios de 1992, producto de los tres cursos que ofrece de investigación, manifiesta claramente un perfil de docente investigador. “Esta dimensión investigativa desborda, muchas veces, lo estrictamente solicitado por los programas de las asignaturas mencionadas, demandando otros espacios curriculares para contemplar inquietudes, necesidades y requerimientos de los alumnos ante pesquisas puntuales” (1996: s/n).

Aparece, de manera clara, la intención de producir conocimiento, sobre la educación y la educación física. Se reconoce como una de las preocupaciones centrales de esta formación de profesores, la necesidad de definir, demarcar, delimitar el campo de estudios propio. Se trata de una práctica que se desarrolló sin configurar su objeto. La investigación nace aquí de una inquietud despertada en el seno del Plan de Estudios, mas no contemplada en la estructura institucional. Esta noción coloca a esta formación de profesores, estrictamente su diseño curricular, como un motor de inquietud intelectual.

El sexto Encuentro de Investigadores de Educación Física estuvo a cargo del Departamento de Investigación. Se llamó “Educación física: voces de un

campo interdisciplinar”. En la presentación de las actas, Karen Kühlsen destaca la “necesidad de continuar construyendo y profundizando acerca del campo de conocimiento de la Educación Física” (ISEF, 2000: 9). Miramos especialmente la ponencia titulada “Temas y abordajes metodológicos dominantes en los proyectos de tesis del instituto superior de educación física”, a cargo de Lorenzo, en ella se puede ver su línea de razonamiento. Menciona que el proyecto de tesis, del plan 92, busca establecer vínculos entre docencia e investigación,

“a la vez que reflexionar y profundizar sobre el objeto de conocimiento específico, esto es el Deporte y la Recreación. Por tratarse de un trabajo de egreso de un instituto de formación de profesores, se impone, de alguna manera, un abordaje fuertemente didáctico” (Lorenzo, 2000: 83).

La lectura atenta de este pensamiento conduce a la idea de que el binomio docencia-investigación se puede proyectar y articular desde muy diversas perspectivas. La que predominó, para uno de los actores más influyentes del impulso de la investigación en la institución, fue investigar con abordaje didáctico el objeto de estudio del campo o disciplina. La limitación no es lo que se va a estudiar, esto lo determina la materia, sino el cómo, el abordaje, el camino, la metodología. En este período analizado encontramos naturalizada la expresión docente investigador, concepto que acompañado de la investigación educativa debe ser puesto en cuestión (Rodríguez Giménez, 2012).

En síntesis, los discursos sobre investigación en esta formación de profesores en la primera parte del período de estudio que seleccionamos para nuestra investigación, obedecen a las siguientes posiciones:

- 1.- La mejora de la calidad y de las prácticas educativas provendrá de la *profesionalización docente*, que conlleva un perfeccionamiento y una actualización permanente.
- 2.- El perfil promovido por la formación de profesores ha de ser el de docente investigador asumido como un investigador del campo educativo y de la didáctica.
- 3.- El método o camino para alcanzar los objetivos epistemológicos de esta formación, está relacionado con la investigación-acción de las prácticas propias de la educación física.
- 4.- La solución ante el problema epistémico del campo de saber de la educación física es el abordaje interdisciplinario, donde se tratan adecuadamente, o inespecíficamente, sus diferentes tópicos.

Sobre estas cuatro formulaciones se puede inferir que adoptan posiciones discursivas de la *formación discursiva normalista*.

No obstante de signo potencialmente contrario a los anteriores discursos, aparece la conceptualización del trabajo científico como una elaboración des-subjetivada, factor que se relaciona directamente con los postulados del funcionamiento científico moderno entendido, entre otros por Milner (2003) y Pêcheux (1997), como proceso sin sujeto.

Capítulo 5 Los discursos sobre investigación del Instituto Superior de Educación Física en el período comprendido entre 1992-2017

Este capítulo presenta el análisis de la documentación tras el pasaje y la inserción de la institución a la dinámica universitaria. En esta ocasión las fuentes que trabajamos son los Planes de Estudios 2004 y 2017. Como publicación institucional revisamos la revista ISEF Digital, mientras que como documentos institucionales que dan cuenta de movimientos discursivos en la investigación estudiamos los programas de gobierno de la Agrupación 16 de Diciembre de 2003, hasta el 2014 única agrupación política de docentes del Instituto, las plataformas programáticas de gobierno de 2009 y 2013, los documentos de reestructura, departamentalización y los de fortalecimiento a la investigación. Podríamos establecer que a partir del año 2001, cuando se realizan las gestiones para que la Universidad homologue la carrera de profesorado como una licenciatura, lo que meses más tarde llevará a solicitar el ingreso formal a dicha institución (Dogliotti et al., s/f), los discursos al respecto de la función investigación comportan significados disímiles de los efectuados hasta ese momento. No pretendemos dar a entender que éste es el único motivo de desplazamiento discursivo, pero sí reconocer que este hecho marca un antes y un después. Es a partir de allí, de ese primer intento de transición institucional, pero sobre todo a partir del 2006, año que se concreta dicho paso, que se evidencia en el corpus esta ruptura.

5.1 El plan de estudios 2004

En el capítulo uno del plan se desarrollan los aspectos generales del diseño curricular, el punto número uno “estructura académica” específica: “el Tronco Común, obligatorio para los tres Centros [Maldonado, Montevideo y Paysandú], presenta un anclaje en la docencia y la investigación” (ISEF, 2004a: 2). Posteriormente, en lo referido al Seminario final de egreso, establece:

“Para el último nivel se desarrollarán investigaciones basadas en proyectos concursables, afines a temáticas vinculadas con la formación docente. Dichas temáticas serán llevadas a cabo por un grupo de docentes investigadores, que, tutorados por un docente experto, ejecuten la investigación proyectada. Está articulado con el proyecto institucional, y pretende gradualmente aportar conocimientos que por una parte actualicen los saberes del Diseño, y por otra, aporten gradualmente al desarrollo de las funciones de enseñanza e investigación de sus docentes” (ISEF, 2004a: 4).

El anclaje en la docencia y la investigación, representa más una pretensión que una realidad. Tras un análisis cuantitativo, se puede observar un “desbalance entre la formación para la docencia y la formación para la investigación, siendo la última desfavorecida” (Muiño et al., 2017b: 153) debido a que los programas dedicados a la investigación representan 150 de las 2740 horas de la formación obligatoria²¹. Referido al seminario, aparece la idea de investigar a partir de proyectos concursables, esto implica una adecuación de la investigación al formato que establece la institución que otorga el fondo, junto con una delimitación de las investigaciones a la formación docente. Seguido a esto, pareciera que se comete un equívoco, se habla de grupo de docentes, cuando debería decir grupo de estudiantes. Se puede suponer cierta indistinción, al menos

²¹ En lo que respecta a la formación para la docencia a secas, tenemos un total aproximado de 576 horas correspondientes a las asignaturas: Pedagogía, Didáctica, Psicología y Teorías del Aprendizaje, Planificación y Metodología, Evaluación, Práctica Docente I y II, y Teoría del Currículo (ISEF, 2004a)

respecto a la investigación, entre los unos y los otros. Se coloca la noción del docente experto, que sería quien se diferenciaría tanto de los docentes como de los estudiantes.

Por otra parte, se asocia el proceso de investigación con el desarrollo del proyecto institucional, que apuesta a la investigación como actualizadora académica de los saberes de la formación. Desde esta posición se asume que la investigación surte un efecto sobre la enseñanza y que es la investigación teórica la que aportará la renovación.

En el capítulo dos “Desarrollo del plan de estudios”, punto número uno “Del tronco común”, aparece, relativo al cuarto año, la práctica profesional y sobre ella se sostiene que buscará:

“afianzar el perfil profesional reflexivo con capacidad para investigar la propia práctica. En tal sentido, se prevé un abordaje problematizador en las diferentes disciplinas intentando todas ellas responder a un perfil de docente investigador, lo que se concretará en el proyecto final de egreso” (ISEF, 2004a: 5).

Relacionado con el seminario final de egreso, se presenta una reorientación de la investigación hacia la práctica docente y el aula. Se distancia del plan anterior, mientras que en aquel estaba abierto e incierto el destino de la investigación, en este diseño curricular aparece una intención de orientar la investigación hacia la propia práctica.

Los programas vinculados a la investigación en el Plan de Estudios 2004 especificaban sus pretensiones en la formación de profesores. En la fundamentación de la materia “Investigación” (tercer año) se apunta:

“La formación del profesor de educación física debe construirse tomando como ejes fundamentales a la práctica de la enseñanza y a la investigación. Estos dos ejes deben funcionar como articuladores del conjunto de disciplinas que integran el plan de estudios, donde la práctica de la enseñanza es el momento de la formación en la que se actualiza la teoría y se condensa en un sentido práctico del profesor” (ISEF, 2004b, s/n).

Podríamos decir que el programa de investigación presenta una enunciación diferente a la que emerge en el diseño curricular general. Se ubica menos próxima al normalismo que a la tradición universitaria. Habría que rastrear la concepción de la enseñanza como actualización teórica, pareciera ser una actualización hacia los estudiantes, o, en palabras de Rodríguez Giménez (2015) de entender la enseñanza como motor del conocimiento. Se entiende la articulación entre la enseñanza y la investigación siempre en relación al objeto de estudio, y a su producción teórica.

Seguido a la fundamentación daba a conocer un diagnóstico detallado sobre la relación entre la investigación, la educación física y lo institucional:

“La educación física como campo evidencia especial debilidad en la construcción de un objeto de estudio propio, campo cuyo estado actual expresa una lucha (en el sentido dado por Bourdieu) entre las ciencias biológicas y ciencias de la educación. Es por esta razón que la educación física, como un campo joven que necesita fortalecer su autonomía relativa, debe incorporar a su currículum (como praxis) la investigación en un sentido fuerte, como parte de un sentido práctico que trascienda el espacio de la asignatura y sea constitutivo de la vida institucional total. Es imprescindible que en la formación del profesor, cualquiera sea la disciplina, se enseñe desde una perspectiva que presente al saber, como algo en construcción y no como algo acabado, que se investiga en otros campos y que esto afecta la

dinámica general de la producción de conocimiento” (ISEF, 2004b, s/n)

A diferencia del diseño curricular, que colocaba la investigación en función de la práctica-formación docente, en la asignatura investigación se hacía presente la intención de apuntar el trabajo hacia el objeto de estudio de la misma. Se presenta la investigación como generadora de autonomía disciplinar y según Rodríguez Giménez (2013) hay una cierta anticipación dirigida al “ideario universitario”. Se visualiza la idea de que la investigación, articulada con la enseñanza, debe partir de una concepción donde el saber jamás se constituye como algo acabado. Behares (2010) señala que el saber entendido como saber en falta es el que habilita el funcionamiento de la ciencia.

Sobre el final de la fundamentación se esboza una apreciación de carácter epistemológica: “de acuerdo a lo expuesto anteriormente, es pertinente que se suscite el tratamiento epistemológico de la producción de conocimiento, con el propósito de abordar con profundidad el problema de la educación física y su objeto” (ISEF, 2004b, s/n).

Confirmando este matiz entre el diseño curricular y la materia investigación, encontramos nuevamente la centralidad de la preocupación por el objeto de conocimiento²². Esta preocupación trascendió al ámbito curricular y se hizo presente en los temas centrales de los Encuentros de Investigadores de Educación Física y del Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Física (Rodríguez Giménez, 2013). Se inaugura una relación, que hasta hoy está en debate, entre la producción de conocimiento en educación física y la

²² En los objetivos del curso encontramos una particularidad al referirse a la investigación en educación física. El programa manifiesta como uno de sus cometidos: “propiciar la historización de la investigación en Educación Física, a partir de nociones epistémicas y epistemológicas fundamentales” (Programa de Investigación 2004, s/n).

Parecería que el sentido del objetivo es propiciar la investigación historiográfica en educación física. Si bien tuvo su correlato en los trabajos de investigación que se desarrollarían tiempo después, como bien señalan Mora y Píriz (2018), refiere sobre todo a un proceso académico-institucional de revisión propia de los orígenes y de la historia a través de la investigación.

epistemología, producto de una irresolución sobre la teoría que determina el objeto.

En el último año de la carrera se encuentra el Seminario Tesina, una materia singular por su dinámica de seminario, tutorías, elaboración y defensa. Manifiesta en la fundamentación:

“El presente Seminario, en el marco de la articulación con el programa de tercer nivel sobre Investigación, debe contribuir a que el futuro docente visualice la investigación como potencial parte de sus prácticas, y no del dominio exclusivo de expertos –con frecuencia de campos científicos preexistentes a la educación física-. Esta última perspectiva contribuye a la (auto) marginación de muchos docentes de la producción del conocimiento, situándolos en cambio en el papel de consumidores acríticos del currículo, de teorías, de innovaciones, de modas pedagógicas, incluso de resignificaciones del propio campo profesional. Es un lugar común que ‘a investigar se aprende investigando’²³; y aunque no creemos que con eso alcance, el incorporarse a un proyecto colectivo orientadamente puede contribuir al efecto inclusor (sic) que aparece como el primer paso necesario para una actitud de investigación integrada a la práctica de los docentes con formación universitaria” (ISEF, 2004c, s/n)

La propuesta programática del seminario es concretar una investigación, se propone que los estudiantes investiguen orientados y enmarcados por los seminarios temáticos que se brindarán. Se abre la vía a que la formación los habilite a investigar, que esta función sea parte de sus prácticas. En este caso se proclama la autonomía docente en términos de investigación, se los comprende como productores y no como reproductores o consumidores acríticos. Implícitamente, esta fundamentación confronta con la *discursividad tecnicista*

²³ Este es el supuesto que rige el Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Sclavo y Waiter, 2014: 49)

(Dogliotti, 2018a) que se introdujo en el terreno educativo (Kemmis, 1993), que establecía una serie de prescripciones para que los docentes apliquen luego en sus aulas y donde la cuestión del saber adoptaba un lugar residual. Por último, se termina explicitando una demanda político-institucional endógena de formación universitaria. Tras analizar las unidades curriculares se reconoce que sus programas revisten una coherencia entre sí, sin embargo, difieren con el diseño curricular.

5.2 La revista ISEF Digital

Una las publicaciones oficiales que tuvieron lugar en el Instituto es la revista ISEF Digital. Esta fue una iniciativa del Departamento de Posgrados²⁴.

En la primera edición, de abril 2004, se encuentra un artículo de Raumar Rodríguez Giménez sobre el problema de la producción de conocimiento en educación física y en educación, intitulado “Una aproximación crítica a los supuestos básicos del método científico y sus relaciones con los campos de la educación y de la educación física” (Rodríguez Giménez, 2004). La intención del artículo es propender a superar el paradigma positivista en Educación Física a través de una revisión epistemológica. La primera cuestión que suscita el trabajo es una crítica al método científico positivista desde una perspectiva humanista. La posición del autor respecto de la investigación educativa es que ésta debe “estar imbricada en un proceso de autonomía de los educadores” (Rodríguez Giménez, 2004: 11), aboga por la investigación subjetiva y heterogénea. En ese sentido formula una crítica al tipo de investigación educativa que se desarrolla, objetiva y

²⁴ Fue lanzada poco tiempo después de la adquisición de internet en el servicio y de la creación de su sitio web. La razón de que fuera digital y no impresa, según Chiappini y Ferrés (2014), fue el escaso presupuesto con el que contaba la institución.

homogénea, a partir de lo cuantificable, las estadísticas, acorde a las necesidades económicas y tecnológicas, en pos de la eficacia y la eficiencia.

La revista ISEF Digital se publicó entre los años 2004 y 2007, la investigación en sí misma no se caracterizó por ser objeto en las siguientes ediciones. No obstante, en la séptima edición, de abril de 2006, Carla Manzino escribió “Aprendizajes evocados, realizados y requeridos al investigar ‘en y sobre’ la enseñanza de la técnica deportiva”, la autora explicita que sigue la línea de pensamiento de Woods y Wittrock, por lo que toma a la investigación en articulación con la enseñanza para el objetivo de aprender y reflexionar. Establece:

“Nos atrapa la idea de indagar en relación a la articulación existente entre el contenido a enseñar y la forma en la que el mismo se transmite o imparte. Como docentes, en primer término, y como investigadores en segundo, queremos modestamente contribuir con algunas reflexiones y/o construcciones teóricas que surjan del proceso de investigación empírica y teórica con la clara intención de promover la reflexión sobre las prácticas de enseñanza apostando a la profesionalidad” (Manzino, 2006: 2)

En sintonía con las consideraciones sobre la investigación en el campo de la educación de ese momento²⁵, el primer artículo procura colaborar con la superación del paradigma positivista mediante la problematización epistemológica. Otra de las batallas sobre la producción en el campo educativo tiene que ver con la filiación científica del mismo, la disputa sobre la aplicación de trabajos de corte naturalista, propio de las ciencias naturales, o humanista, proveniente de las humanidades (Hoyos Medina, 1992). La argumentación del autor sobre la investigación en educación es de corte filosófico-política,

²⁵ El trabajo fue presentado en el año 1997 para el Ateneo “Método Científico y Educación Física” (Rodríguez Giménez, 2004)

relacionada, en última instancia, con la autonomía para el ejercicio de la profesión. Por su parte, la autora del segundo trabajo coloca la docencia en primer término y la investigación en segundo. Revisa la relación entre el contenido y su transmisión para señalar que la investigación está al servicio de las prácticas de enseñanza y del ejercicio reflexivo en pos de su profesionalidad.

5.3 Los documentos institucionales en el marco universitario

El Programa de Gobierno, de la Agrupación 16 de Diciembre de 2003, única agrupación política de docentes de la institución²⁶ para la elección de la Dirección de ISEF en el año 2009, tenía como lema electoral “Construir Universidad en el ISEF” (ISEF, 2009). Establecía “el ingreso a la Udelar implica también redelinear el perfil tradicionalmente profesionalista de la formación, profundizando la producción académica”. Se cita luego un documento de Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR) 2005-2009²⁷:

“La existencia de capacidad de creación y aplicación de conocimientos por parte del personal académico de las universidades es una señal de calidad en las instituciones de educación superior. De hecho es el factor que distingue una universidad de una institución de enseñanza terciaria no universitaria” (PLEDUR en ISEF, 2009: 8).

²⁶ Decidimos revisar el programa elaborado por esta agrupación para el gobierno puesto que la agenda de transformación institucional nace en su primer período y continúa en su segundo mandato.

²⁷ Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República para el período 2005-2009. En Chiappini y Ferrés (2014) encontramos que el documento de planificación de la Universidad, PLEDUR 2005-2009 era conocido en la institución puesto que también había tenido gran coincidencia con el espíritu del plan de estudios 2004.

En este sentido se preveía una acción concreta que era incrementar “el presupuesto destinado a las actividades de producción de conocimiento y de formación en investigación” (ISEF, 2009: 8).

Vemos en este caso una posición sobre la investigación decididamente en la arena de la tradición universitaria, que enaltece la producción académica a la interna de la formación de profesores, y que incluye también la formación en investigación. Se contrapone esta formación a la tradición profesionalista, más cercana a la tradición normalista y a la investigación educativa. Mora y Píriz (2018), destacan que en ese año se publicó una reflexión

“sobre la tensión generada dentro del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) entre dos tradiciones: la normalista y la universitaria. (...) una serie de cambios institucionales que llevaron al ISEF a poner en jaque su identidad institucional al tornarse cada vez más visible la tensión entre dos perspectivas de proyecto, apoyados respectivamente cada (sic) en cada una de estas tradiciones” (2018: 76).

En el año 2010 se elabora un documento denominado “Propuesta para el Fortalecimiento de las Capacidades de Investigación en el Instituto Superior de Educación Física”, en el marco del “Programa de Fortalecimiento Institucional. Desarrollo de un plan estratégico para fomentar la investigación de calidad en el conjunto de la Udelar” de la CSIC. Al año siguiente el Departamento de Investigación presenta el “Plan General de Desarrollo de las Capacidades de Investigación en el Instituto Superior de Educación Física” (ISEF, 2011). En este documento se entiende que desarrollar las capacidades de investigación es

“crear nuevos espacios de investigación, trabajar para la cualificación en términos de formación académica para la investigación, incrementar la inversión en recursos materiales, mejorar los mecanismos de divulgación de actividades vinculadas a la producción de conocimiento y favorecer la interacción con las necesidades y demandas de la sociedad” (ISEF, 2011: 2).

Conforme pasa el tiempo, a cinco años del ingreso a la Universidad, la institución ya tomaba partido conjuntamente sobre una forma de entender la investigación, ésta se alejará de la esfera estrictamente educativa, para pasar a considerarse, de manera general, como una capacidad de quienes allí se forman. El centro de gravedad estará puesto, de ahora en más, en generar condiciones institucionales para que la formación de profesores cuente con formación académica y formación en investigación.

Merece ser señalado que lo presentado en el documento se debe en gran parte al trabajo en conjunto con investigadores extranjeros, que visitaron la institución durante 2010, para colaborar en la formulación de un plan de desarrollo de la investigación. El documento plantea tres objetivos generales:

“a) mejorar las capacidades de investigación del ISEF, favoreciendo la articulación de la producción de conocimiento con la enseñanza y extensión universitaria; b) contribuir con la legitimación de la educación física, el deporte y la recreación como áreas de conocimiento; c) propiciar la definición de políticas de investigación institucionales” (ISEF, 2011: 7).

Este fragmento materializa la apuesta del instituto de articular la producción de conocimiento con la enseñanza, escogiendo la herencia del programa humboldtiano para la Universidad alemana (Humboldt, 2005). En términos disciplinares, se buscaba constituir un campo de estudio particular, el de

la educación física, el deporte y la recreación, anteriormente terreno de intervención de las ciencias biológicas.

Aparecen como objetivos específicos seis componentes que se desarrollan más propiamente como líneas de acción (ISEF, 2011: 8-18). El primero de ellos es “Sostener y profundizar los grupos de trabajo y las líneas de investigación establecidas”. Se proyectaba “Definir programas y proyectos de investigación”. En este punto se sugiere conformar una comisión de investigación para que evalúe los proyectos de los grupos y sugiera reformulaciones. Es de interés hacer notar que se incorpora la figura del evaluador externo: “habitualmente las universidades trabajan con pares. Por esta razón se propone presentar las propuestas de los grupos a evaluadores externos, preferentemente de otras universidades con las que se tenga vínculo académico institucional establecido” (2011: 13). Más adelante el documento agrega:

“Para el desarrollo de la investigación es muy importante contar con la evaluación de pares, sirve como indicador de calificación objetiva e impersonal y a su vez, por esta razón, protege las relaciones entre las personas que comparten la institución” (2010: 13).

En cuarto término se pretendía “Contribuir con la formación de jóvenes investigadores”. En este sentido hay una serie de acciones tendientes a contagiar a los estudiantes avanzados y egresados recientes de la dinámica de la producción de conocimiento. Se buscaba, a su vez, “Desarrollar espacios de divulgación de las actividades de investigación”. Para finalizar sugerían “Incrementar los recursos para el desarrollo de la investigación”. Se menciona por un lado el camino a seguir en la búsqueda de apoyos extra-institucionales y también sugerencias de inversión de la propia institución.

Estos objetivos y los caminos para concretarlos dan cuenta de una asimilación de la institución a los parámetros universitarios, se trata simplemente del seguimiento que la hoja de ruta universitaria establece para los servicios carentes de tradición investigadora. Podemos mencionar, entre otras cosas, la filiación a la evaluación entre pares académicos, que desde 1992 sigue la CSIC para financiar sus proyectos (Alzugaray et al, 2014: 133). El hecho de tratarse de una formación de profesores que tendrá como ámbito de aplicación la educación no establece ningún sesgo en términos de desarrollo académico, porque tal como establece Ávalos (2014), la Universidad conserva un “papel crítico, independiente y autónomo” del entorno (2014: 6).

La conformación de los Departamentos Académicos constituye otra pieza clave del camino elegido. El proyecto de departamentalización se justificaba de la siguiente manera:

“Para que la formación universitaria en educación física no sea una cuestión nominal es preciso, entre otras cosas, reorganizar la actividad docente. Esta reorganización puede adoptar varias formas; sin embargo, la que se engarza más claramente en la tradición universitaria es la que se centra en la noción de Departamento (...) El proceso de departamentalización implica que los docentes incorporados a los departamentos se agrupen de acuerdo a sus intereses y formación para participar de líneas y programas de investigación y extensión; del mismo modo y en función de dichas agrupaciones, se distribuye la participación en los cursos de grado y eventualmente de posgrado. Este proceso debe acompañarse con la profundización de un criterio de reciente aplicación en el ISEF: la valoración respecto de la permanencia en el cargo docente debe hacer énfasis en la ponderación de las tareas académicas en su conjunto y no sólo en los aspectos administrativos” (ISEF, 2012: s/n).

La Plataforma Programática a la Dirección de ISEF, para el período 2014-2017, elaborado también por la Agrupación 16 de Diciembre de 2003, presenta una preocupación por la rigurosidad de la función de investigación:

“los resultados sobre el mejoramiento de esta función y el papel de ISEF en la investigación son medibles a través de varios indicadores que deberán ser acrecentados: selección de proyectos en llamados concursables de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), del Fondo Clemente Estable, de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII); categorización de sus investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores; publicaciones; realización de posgrados académicos (maestrías y doctorados), entre otros” (2013: 13).

Comienzan a aparecer elementos de mayor complejidad en términos discursivos, se trata de una adecuación de la estructura institucional, en función de los objetivos de su política académica, de claro signo universitario. La novedad es la puesta en práctica de esa posición teórico-política, a través de un cambio en la forma de contratación, en la organización del trabajo docente y en la valoración de la investigación al momento de considerar la renovación de su cargo. Denota la consolidación y profundización de la investigación en la formación de profesores. La investigación y la producción de conocimiento constituyen pilares fundamentales en la conducción institucional, ambos procesos orientan la gestión de la institución, como veíamos en Chiroleu et al. (2012), las organizaciones de carácter universitario tienen como eje para funcionar la cuestión del conocimiento.

En el Plan de Desarrollo 2015-2019, realizado en el marco de la demanda presupuestal de ISEF para la liberación del ingreso y para la conformación de una Facultad de Educación Física, se argumentaba que “los objetivos que orientan la propuesta son la liberalización de la matrícula estudiantil y el impulso de la

investigación y la innovación en el campo de la educación física, el deporte y la recreación” (ISEF, 2015: 5).

Encontramos una aspiración especial para nuestro objeto, nos referimos a la pretensión de que la forma institucional que adopte esta formación de profesores sea una facultad²⁸. También habla de la importancia de esta función el hecho de que se colocan a la par la democratización del ingreso y el fomento a la investigación.

5.4 El Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Educación Física

En este diseño curricular se pueden reconocer varios elementos que orientan a la comprensión de la relación entre la investigación y la formación de profesores. En la “Presentación” se sostiene: “el Plan de Estudios está actualizado en cuanto a contenidos disciplinarios, en la medida en que la estructura académica del ISEF se ve fortalecida por el propio desarrollo de sus Departamentos en materia de investigación y extensión” (ISEF, 2017: 1). En los “Antecedentes y fundamentación” a modo de balance, se realiza la siguiente valoración:

“Las últimas décadas muestran un movimiento institucional anclado en la preocupación por el desarrollo académico y la potencialidad epistémica del campo, lo que supone 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 aspectos propios de los intereses profesionalistas y los académicos” (ISEF, 2017: 2).

²⁸ En la investigación efectuada por Dogliotti (2018a) encontramos un antecedente sobre el reclamo de esta forma institucional, “Facultad de Educación Física”, que data del año 1950.

Se reafirma en el documento la concepción de que la investigación surte efectos en la actualización de conocimientos disciplinares. Podemos esbozar que este tipo de discursos es producto de la transformación institucional devenida en el marco universitario. Se puede apreciar una afectación en la reformulación curricular respecto al objeto de estudio del presente trabajo. La caracterización epistémica de la educación física constituye un elemento clave para comprender el impulso y empuje que recibió la investigación. La novedad es la aparición, en el seno de una formación de profesores de educación física, de intereses estrictamente académicos, lo cual constituye un factor relevante en términos discursivos para la investigación.

Dentro de los “Objetivos de formación” se encuentra “incentivar el desarrollo académico de la Educación Física por medio de la enseñanza, la investigación y la extensión” (ISEF, 2017: 2). Este elemento se articula con lo que pretende el “Perfil de egreso” cuando sostiene:

“el egresado está habilitado para el desempeño en el campo académico y profesional vinculado al diseño, implementación y evaluación de políticas y programas de Educación Física, Deporte y Recreación (...) está formado para la enseñanza, la extensión y la investigación. Son objetos de conocimiento las siguientes áreas: Salud, Deporte, Tiempo Libre y Ocio y Prácticas Corporales” (2017: 2-3).

El asunto aquí pasa por la importancia dada a la disciplina y a su desarrollo académico, y la responsabilidad del plan en ello. Al tiempo que se configura un ámbito puramente académico para desempeñarse una vez que se egresa. Esto constituye un hecho sin precedentes. En líneas generales, podemos decir que el discurso sobre la investigación en este plan de estudios da cuenta de un impacto de la institución Universidad, que supuso “una reconfiguración de distintos

aspectos de su vida y cultura institucional, profundizando y problematizando el lugar de la investigación tanto en la formación como en sus docentes” (Muiño et al, 2017b: 149).

En síntesis, los discursos sobre investigación en esta formación de profesores en la segunda parte del período de estudio que seleccionamos para nuestra investigación, obedecen a las siguientes posiciones:

1.- La circunscripción de la investigación al ámbito de la propia práctica, o estrictamente pensada desde la formación docente, con el propósito inevitable de afectar únicamente las prácticas.

Esta primera formulación responde a una *formación discursiva normalista*, sin embargo en la medida que se incorpora el funcionamiento universitario aparecen los siguientes discursos, que constituyen un corte con la anterior formación para inscribirse en la *formación discursiva universitaria*.

2.- El funcionamiento mediante el cual están aunadas la investigación y la enseñanza, consiste en que la primera promueva la actualización de los conocimientos que luego formarán parte de la formación para la segunda.

3.- El saber se concibe como una entidad inacabada, en construcción, a partir de la cual se estructura la lógica de la investigación a la interna del instituto.

4.- En relación con la conceptualización precedente, el devenir institucional queda determinado en función de la producción de conocimiento disciplinar que se desarrolle, tal como lo estipula la dinámica universitaria.

Capítulo 6 Análisis comparativo

En este capítulo final presentamos un análisis comparativo de los discursos sobre investigación en IPA e ISEF, a partir de sus discursos sobre la investigación. Utilizamos cuatro cuadros comparativos, correspondientes a: la tradición discursiva previa a nuestro período de estudio, las formulaciones cuando ambas instituciones funcionaban independientemente de la Universidad, las formulaciones a partir del efecto Universidad en ISEF, y por último, los discursos de ISEF y los profesorados de las disciplinas Filosofía, Literatura, Geografía y Sociología.

6.1 Comparación de los antecedentes institucionales

El cuadro que presentamos a continuación muestra el análisis comparativo de los antecedentes discursivos previos a nuestro recorte temporal. Debemos recordar que la posición de ISEF sobre la investigación es nula como podemos ver tras la indagación realizada.

Posición del IPA
Investigación sobre el alumnado, ingreso, resultado de la enseñanza, problemas y aptitudes de adolescentes.
Investigación para la formación de profesores de carácter técnico y psicopedagógico
Investigación sobre la enseñanza media, investigación sobre la didáctica de cada disciplina.
Investigación pedagógica para la resolución de los problemas nacionales
Investigación para generar insumos útiles para profesores, dirigentes y público en general.

Investigación disciplinar con posible vinculación a la Universidad.
Investigación en la especialidad, en el campo de la materia específica.
Investigación pedagógica y didáctica para la renovación y actualización de las prácticas educativas en el aula.
Investigación para otorgar científicidad a la educación, a través de la revisión metódica y las propuestas de mejora.
Investigación didáctica sobre las disciplinas para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Investigaciones sobre la realidad educacional sociológica y psicológica de la educación media para su renovación y mejora.

Una de las primeras conclusiones que se desprenden del análisis en conjunto de ambas instituciones, es que el IPA desde sus orígenes, principalmente a raíz de la reforma que culminó con su desmembramiento de la Universidad, tenía en agenda la deliberación sobre el tipo de investigación que debían realizar los estudiantes y los formadores de formadores de esa casa de estudios. Mientras que el ISEF, producto del predominio de la visión pragmático-profesionalista (Rodríguez Giménez, 2013), tuvo que esperar hasta la década de los 90 del siglo pasado para darle tratamiento formal y serio a la cuestión de investigar. Esto muestra por un lado una institución con una tradición importante respecto de las discusiones sobre por qué y para qué investigar, nos referimos al IPA, mientras que por otro lado se encuentra una institución carente de formulaciones al respecto.

6.2 Comparación de las posiciones con las instituciones a distancia de la Universidad

En el siguiente cuadro, a modo de ilustración, vemos algunas de las posiciones que sostenían las instituciones mientras ambas compartían el hecho de estar alejadas de la Universidad.

Posición del IPA	Posición del ISEF
Investigación pedagógica y didáctica para la renovación y actualización de las prácticas educativas en el aula.	Investigación para sustentar las prácticas educativas y desarrollarlas de manera profesional.
	Investigación educativa y en educación física para mejorar la práctica educativa.
Investigación para otorgar científicidad a la educación, a través de la revisión metódica y mejora.	Investigación para la actualización y el perfeccionamiento docente, y para la divulgación de conocimiento.
	Investigación para formar al futuro docente con capacidad de elaborar trabajos científicos con el menor grado de subjetividad posible.
Investigación educativa aplicada para la resolución de problemas.	Investigación para explicar los problemas de la práctica profesional.
Investigación como mecanismo de interacción con la realidad a efectos de cambiarla.	
Investigación para que el docente un rol protagónico en los procesos de innovación y cambio.	Investigación para que el docente un rol protagónico en los procesos de innovación y cambio.
Investigar para propiciar la innovación y el cambio educativo con proyección social.	
Investigaciones de la realidad educacional sociológica y psicológica para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo del pensamiento adolescente.	Investigación para aumentar la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos.
Investigar de manera orientada a la función docencia por razones de identidad de la profesión docente.	Investigación-acción y participativa para desarrollar en el gimnasio, la pileta, la pista y el aula.
Investigar la propia práctica en el campo específico.	

La segunda conclusión que emerge de este análisis es que mientras ambas instituciones mantuvieron distancia con la órbita universitaria y estuvieron, legal y discursivamente, al margen de la institución Universidad, las posiciones hegemónicas sobre la investigación coincidían y los planteos al respecto gozaban de gran similitud. Estas semejanzas fueron producto de una afectación de la *formación discursiva normalista* que se deja ver en los siguientes factores:

A: el imperativo de la mejora de sus prácticas, propio de los discursos de la investigación-acción y de la investigación estrictamente educativa.

B: el desarrollo de la problematización del campo educativo, que por esos años experimentó un “auspicioso crecimiento de estudios e investigaciones” (Suasnábar, 2013: 1283).

C: la emergencia de propuestas en pos de profesionalizar la educación, que procuraban un mayor perfeccionamiento y calidad de la figura docente.

D: la apuesta por dotar de científicidad el trabajo educativo, influido por los discursos pedagógicos y didácticos que blindan el ejercicio de la profesión a través de un posicionamiento identitario.

6.3 Comparación de las posiciones en el último período

En el siguiente cuadro presentamos los discursos de IPA y de ISEF en el período seleccionado para el estudio, pero a partir de que el ISEF comienza a transitar su traspaso a la órbita universitaria.

Posición del IPA	Posición del ISEF
Investigación pedagógica y didáctica para la renovación y actualización de las prácticas educativas en el aula.	Investigación para actualizar la teoría que será enseñada.
Investigación para otorgar científicidad a la educación, a través de la revisión metódica y mejora.	Investigación para la construcción del saber y para la constitución de la vida institucional.
Investigación educativa aplicada para la resolución de problemas.	Investigación para abordar con profundidad el problema de la educación física y su objeto.
Investigación como fin institucional de la enseñanza superior.	Investigación como parte de las prácticas de los docentes con formación universitaria.

Investigación en la estructura académica para favorecer la producción de conocimiento.	Investigación para profundizar la producción académica.
La producción de conocimientos no debe olvidar la formación continua y la mejora de las prácticas.	Investigación para contribuir a la legitimación de la educación física como campo de conocimiento.
Investigar de manera orientada a la función docente por razones de identidad de la profesión docente.	Investigación como parte del proceso de consolidación de la formación universitaria en educación física y como parte de las tareas que se ponderarán para la reconstrucción docente.
Investigación para contribuir a la formación de profesionales de la educación comprometidos con su espacio y su tiempo.	Medición de la investigación para dar rigurosidad a esta función y mejorar el papel del ISEF en investigación.
Investigación para lograr una resignificación de nuestra institución que acompañe los tiempos por venir.	Investigación como actualizadora de los contenidos disciplinarios.
Investigar para propiciar la innovación y el cambio educativo con proyección social.	Investigación como camino para el desempeño futuro de quien egrese de la carrera.

La tercera conclusión que emana del análisis comparativo, tiene que ver con la diferenciación que comienzan a tener los discursos institucionales, una vez que el ISEF comienza a adoptar la dinámica universitaria y reafirma su reacomodo, y nuevo amparo institucional. Evidentemente este hecho no es uncausal, pero la coincidencia no es casualidad. En primer término, debemos mencionar y hacer explícito el hecho de que hay una variación en la formulación discursiva tras el efecto de la institución Universidad en el ISEF y que, en relación a las posiciones sostenidas en el IPA éstas son claramente distintas. Por tanto, el segundo elemento que se desprende de este análisis es que el discurso sobre la investigación en la formación de profesores del IPA, en líneas generales, no ha tenido variantes desde sus comienzos hasta hoy.

6.4 Comparación entre ISEF y los Profesorados

En el siguiente cuadro podemos ver los discursos de ISEF en el ámbito universitario y las formulaciones correspondientes de las disciplinas: Geografía, Filosofía, Literatura y Sociología.

Profesorado	Posición sobre investigación	Posición del ISEF
Filosofía	Investigar para producir conocimientos sobre la filosofía y su enseñanza.	Investigación para actualizar la teoría que será enseñada.
Filosofía	Introducir al estudiante en las prácticas de investigación, aplicando de un modo concreto y en la propia práctica, el método de investigación filosófica.	Investigación para abordar con profundidad el problema de la educación física y su objeto.
Geografía	Investigación para enriquecer la disciplina, para poner en práctica las técnicas de investigación y para analizar temáticas geográficas de su interés.	Investigación para la construcción del saber y para la constitución de la vida institucional.
Geografía	Ensayar una metodología de investigación en un tema nacional y/o local de interés.	Investigación para contribuir a la legitimación de la educación física como campo de conocimiento.
Sociología	Poner en contacto a los estudiantes con profesionales que están realizando proyectos de investigación y generando conocimientos a nivel disciplinar.	Investigación como parte del proceso de consolidación de la formación universitaria en educación física.
Literatura	Brindar los conceptos fundamentales y las herramientas imprescindibles para que el futuro docente elabore proyectos de investigación críticos en el campo de los estudios literarios.	Investigación como actualizadora de los contenidos disciplinarios.

La cuarta conclusión que surge es que los profesorados gozan de cierta autonomía en relación a las posiciones que pueden asumir respecto de la investigación, ya que como vimos en varios de éstos, vale recalcar que son los menos, existe una formulación heredera de la *formación discursiva universitaria*,

en el sentido de reivindicar la investigación desde una perspectiva próxima al funcionamiento de las ciencias y con intereses propiamente disciplinares, desentendidos de la promocionada investigación didáctica.

Conclusiones

En suma, las conclusiones a las que se arriba en esta investigación son las siguientes:

- 1.- Por un lado, el hecho de que las instituciones cuando revisten tradiciones fuertes y a lo largo de mucho tiempo, en cierta medida, las variaciones que sufren en sus formulaciones discursivas son de menor grado.
- 2.- Por otro lado, que la Universidad de la República tiene una forma de funcionar particular que conduce, a los servicios que la integran o se integran a ella, a desarrollar investigaciones que tengan en cuenta tanto la agenda inducida como la agenda libre.
- 3.- La principal diferencia entre los casos que analizamos tiene que ver con la libertad y la autonomía al momento de cumplir la función de investigar. En el caso del IPA desde los documentos generales la investigación que se llama a hacer está orientada a las prácticas y a la enseñanza que desarrollan como profesores, en cambio en el ISEF, si bien durante cierto momento se hizo eco de esa forma de investigar, sobrevuela en sus documentos, sobre todo a partir de su ingreso a la Universidad, un llamado a investigar como ejercicio de formación sin grandes ataduras a lo que finalmente pase en el aula.
- 4.- Finalmente me gustaría destacar que, para el caso del IPA, se encuentra en la figura de Grompone una herencia de corte universitario, reconocible en sus posiciones revisadas, de cuño un tanto ambivalente, que resultó ser desdeñada.

Debo reconocer algunas de las limitaciones que presenta este trabajo. Quizás la principal de ellas consiste en no haber integrado la perspectiva de actores singulares que pueden presentar matices y enriquecer lo que se desprende

de la información recogida en las fuentes institucionales. Por otra parte, tomar a la formación de profesores del IPA como un todo puede resultar inconsistente, debido al hecho que las realidades, a la interna de cada profesorado, pueden ser significativamente distintas y plurales.

Quisiera destacar que esta investigación necesita complementarse con análisis que incluyan consideraciones más recientes que se presentan cotidianamente en la prensa y en ambas instituciones, de ese modo se podría fortalecer y ampliar este estudio que comprende a un ancho período de tiempo y que por tal razón, por momentos, no sobrepasa los límites de un estudio exploratorio.

Sin embargo entiendo pertinente señalar que la investigación llegada a su fin cobra validez como insumo para las discusiones que se suscitan a partir de una eventual conformación de una universidad de la educación, pues arroja datos y luz sobre un proceso inacabado, como es la configuración de la investigación en ambas instituciones, que está cubierto de tensiones entre lo académico y lo profesional, así como también entre las cuestiones teóricas y los aspectos de la práctica.

En ocasiones el componente político se presenta como primordial a la hora de establecer los lineamientos de la producción científica y me parece relevante comentar que gran parte de este recorrido se debe a una posición que reconoce el ejercicio de la investigación, el análisis y el pensamiento más allá de la particularidad de la práctica de enseñanza, como esa necesaria abstracción que planteaba Hegel para luego determinar nuestra acción.

Fuentes

Acuña, N.; Boyaro, F.; De Giobbi, G.; Echevarría, J.; Rodríguez Giménez, R.; Tio, A. (1997) “La investigación-acción en Educación Física ¿una propuesta de cambio?”. En: “Actas del 2do. Encuentro de investigadores en educación física”. Montevideo: ISEF-CNEF.

Comisión Nacional de Educación Física (1951) “Edufísica”. Año 1, N° 1. Montevideo: CNEF.

_____. (1957) “Anales de Educación Física”. Tomo II, N° 1. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (1966) “Plan de estudios”. Montevideo: ISEF-CNEF.

Consejo de Enseñanza Secundaria (1956) “Anales del Instituto de Profesores ‘Artigas’”. Primera Época, N° 1. Montevideo: CES-ANEP.

_____. (1961) “Anales del Instituto de Profesores ‘Artigas’”. Primera Época, N° 6. Montevideo: CES-ANEP

_____. (1962-63) “Anales del Instituto de Profesores ‘Artigas’”. Primera Época, N° 7 y 8. Montevideo: CES-ANEP.

_____. (1997) “Planes de estudio de los CeRP” Disponible en: <http://cerpdellitoral.cfe.edu.uy/index.php/academico/planes-de-estudio/plan-97>

_____. (2005) “Diseño curricular: Centros Regionales de Profesores”. Montevideo: CODICEN-ANEP

_____. (2006) “Anales del Instituto de Profesores ‘Artigas’”. Segunda Época, N° 1 (N° 10). Montevideo: CES-ANEP.

_____. (2008) “Anales del Instituto de Profesores ‘Artigas’”. Segunda Época, N° 2. Montevideo: CES-ANEP.

_____. (2009) “Anales del Instituto de Profesores ‘Artigas’”. Segunda Época, Nº 3. Montevideo: CES-ANEP.

Consejo de Formación en Educación (2008a) “Sistema Único Nacional de Formación Docente”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

_____. (2008b) “Propuesta de programa de Investigación Educativa 2008”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/nfpc/nfpc0804pg05.pdf

_____. (2008c) “Metodología de la Investigación Filosófica - 3er año - Profesorado de Filosofía”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2_008/filosofia/tercero/metodoloia_inve_filos.pdf

_____. (2008d) “Propuesta de reglamentación de seminarios de grado, correspondiente al programa de formación docente en Filosofía para 3er y 4to año del plan 2008”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2_008/filosofia/tercero/seminario_filosof_3y4.pdf

_____. (2008e) “Programa de Seminario Proyecto Interdisciplinario. Formación específica de Física cuarto año”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2_008/fisica/cuarto/sem_proy_interdiscipl.pdf

_____. (2008f) “Programa de Seminario Metodología de la Investigación Geográfica. Formación específica de Ciencias Geográficas tercer año”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2_008/geografia/3/sem_investi_geo.pdf

_____. (2008g) “Programa de Seminario Geografía del Uruguay. Formación específica de Ciencias Geográficas cuarto año”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/geografia/4/sem_geo_uruguay.pdf

_____. (2008h) “Programa de Teoría de los Métodos Sociológicos. Formación específica de Sociología cuarto año”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/sociologia/cuarto/teoria_met_sociologicos.pdf

_____. (2008i) “Programa de Metodología de la Investigación y el Análisis Literario. Formación específica de Literatura cuarto año”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/literatura/cuarto/metod_inv_analisis_iterario_II.pdf

_____. (2008j) “Programa de Metodología de la Investigación en Educación Química. Formación específica de Química cuarto año”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/quimica/cuarto/metodolog_inve_ed_quim.pdf

_____. (2016) “Propuesta de Creación de Institutos Académicos”. Montevideo: CFE-ANEP. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/a38_res1_creacion_institutosacademicos.pdf

Corti, B. y Ricobaldi, M. (2009) “Investigación y docencia: su vinculación en el acontecer de la Formación Docente”. En: Anales del Instituto de Profesores “Artigas” Segunda época. Tomo III. Montevideo. pp. 49-62

Grompone, A. M. (1952) “Formación de profesores de enseñanza secundaria” Instituto de Profesores “Artigas”. Montevideo: Talleres Gráficos “Universal”.

_____. (1956) “El Instituto de Profesores ‘Artigas’” en Anales del Instituto de Profesores Artigas, Primera Época, N° 1. Montevideo. pp. 5-30

_____. (1958) “Carlos Vaz Ferreira”. En: Anales del Instituto de Profesores “Artigas”, Primera Época, N° 1. Montevideo. pp. 3-32

Instituto de Profesores “Artigas” (1990) “Proyecto de Creación del Centro de Estudios Pedagógicos Antonio M. Grompone”. Montevideo: CODICEN-ANEP.

Instituto Superior de Educación Física (1992) “Curso de Profesores de Educación Física. Plan de estudios 1992”. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (1994) “Actas del 1er. Encuentro de investigadores en educación física”. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (1996) “Adecuación del Plan de estudios 1992-1996”. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (1997a) “Actas del 2do. Encuentro de investigadores en educación física”. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (1997b) “Actas del 3er. Encuentro de investigadores en educación física”. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (1999) “Actas del 5to. Encuentro de investigadores en educación física”. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (2000) “Actas del 6to. Encuentro de investigadores en educación física”. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (2004a) “Licenciatura en Educación Física. Diseño curricular 2004”. Montevideo: ISEF-MDJ.

_____. (2004b) “Programa de Investigación” Licenciatura en Educación Física. Montevideo: ISEF-MDJ.

_____. (2004c) “Programa de Seminario Tesina”. Licenciatura en Educación Física. Montevideo: ISEF-MDJ.

_____. (2004d) “ISEF Digital”. N° 1. Disponible en: https://issuu.com/isef/docs/primera_edicion_-_abril_de_2004

_____. (2006) “ISEF Digital”. N° 7. Disponible en: https://issuu.com/isef/docs/septima_edicion_-_abril_de_2006

_____. (2009) “Proyecto de Gestión de la Dirección en el marco de la transformación institucional (2010-2015)”. Montevideo: ISEF-Udelar. Disponible en:

https://issuu.com/brunomorapereyra/docs/programa_director?viewMode=singlePage

_____. (2011) “Plan General de Desarrollo de las Capacidades de Investigación en el Instituto Superior de Educación Física”. Montevideo: ISEF-Udelar. Disponible en:

https://issuu.com/brunomorapereyra/docs/plan_de_desarrollo_capacidades_de_investig_vf_?viewMode=singlePage

_____. (2012) “Proyecto de Departamentalización”. Montevideo: ISEF-Udelar. Disponible en:

http://isef.edu.uy/wp-content/uploads/sites/31/2012/11/Proyecto_departamentos_isef.pdf

_____. (2013) “Plataforma programática a la dirección de ISEF (2014-2017)”. Montevideo: ISEF-Udelar. Disponible en:

<http://isef.edu.uy/wp-content/uploads/sites/31/2012/11/programa-de-direcci%C3%B3n-2014-2017.pdf>

_____. (2015) “Plan de desarrollo y pedido presupuestal 2015-2019”. Montevideo: ISEF-Udelar Disponible en:

<http://isef.edu.uy/wp-content/uploads/sites/31/2015/08/Plan-de-desarrollo-y-pedido-presupuestal-2015-2019.pdf>

_____. (2017) “Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2017”. Montevideo. ISEF-Udelar Disponible en: <http://isef.edu.uy/wp-content/uploads/sites/31/2017/02/Plan-de-Estudios-2017.pdf>

Lorenzo, E. (1996) “Proyecto de creación del Departamento de Investigación”. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (1997) “Paradigmas educativos y modelos de investigación”. En: “Actas del 2do. Encuentro de investigadores en educación física”. Montevideo: ISEF-CNEF.

_____. (2000) “Temas y abordajes metodológicos dominantes en los proyectos de tesis del instituto superior de educación física”. En: “Actas del 6to. Encuentro de investigadores en educación física”. Montevideo: ISEF-CNEF.

Manzino, C. (2006) “Aprendizajes evocados, realizados y requeridos al investigar ‘en y sobre’ la enseñanza de la técnica deportiva”. En: revista ISEF Digital, N° 7. Montevideo: ISEF. Disponible en: https://issuu.com/isef/docs/septima_edicion_-_abril_de_2006

Rodríguez Giménez, R. (2004) “Una aproximación crítica a los supuestos básicos del método científico y sus relaciones con los campos de la educación y la educación física”. En: revista ISEF Digital, N° 1. Montevideo: ISEF. Disponible en: https://issuu.com/isef/docs/primer_edicion_-_abril_de_2004

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1965) "Educación para la emancipación". Madrid: Morata.
- Althusser, L. (1985) "Curso de filosofía para científicos". Barcelona: Planeta-Agostini (Obra original publicada en 1967).
- _____. (1988) "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado: Freud y Lacan". Buenos Aires: Nueva visión (Obra original publicada en 1970).
- Alzugaray, S.; Bianco, M.; Sutz, J.; Waiter, A. (2014) "Proyectos de I+D: algo más que investigación académica". En: Bianco, M. y Sutz, J. (orgs.) "Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República: aciertos, dudas y aprendizajes". Montevideo: Trilce. pp. 129-146
- Araújo, O. (1964) "Misión científica de la universidad de la república". En: Anales del Instituto de Profesores "Artigas", N° 9. Montevideo. pp. 3-24
- Ávalos, I. (2014) "Prólogo". En: Bianco, M. y Sutz, J. (orgs.) "Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República: aciertos, dudas y aprendizajes". Montevideo: Trilce. pp. 5-6
- Barboza, L. (2008) "Investigación básica, aplicada y evaluativa: cuestiones de campo e implicancias para Uruguay" En: revista Páginas de Educación. Año 1, Nro. 1. Montevideo: UCUDAL. pp. 35-54.
- Batista, P. (2017) "Educación y Cultura: la escuela nueva en la rearticulación de la enseñanza secundaria en Uruguay (1939-1947)". En: Romano, A. (coord.) "Escolanovismo en la enseñanza secundaria en Uruguay (1936-1963)". Montevideo: CSIC-Udelar. pp. 82-97
- Behares, L. E. (2008) "Enseñanza-aprendizaje revisitados: una análisis de la fantasía didáctica". En: _____. (dir.) "Didáctica mínima: los acontecimientos del saber". Montevideo: psicolibros waslala. pp. 11-30

_____. (2010) “Saber y terror de la enseñanza”. Montevideo: Psicolibros waslala

_____. (2011) “Enseñanza y producción de conocimiento: la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas”. Montevideo: CSIC-Udelar.

_____. (2015) “Enseñanza y educación. La contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones”. En revista Didáskomai del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. N° 6. Montevideo: FHCE-Udelar pp. 13-36

Bentancur, G. (2007) “La enseñanza a través de experimentos: un análisis a partir de la percepción de los actores involucrados”. En: revista Políticas Educativas. V. 1, N° 1. Campinas. pp. 170-182

Bernassa, J. (2000) “Cartografía pedagógica”. En: revista de Educación del Pueblo Segunda Época, N° 78. Montevideo. pp. 1-5

Bianco, M. y Sutz, J. (2014) “Introducción: sobre lo que trata este libro y sobre quién lo produjo”. En: _____. (orgs.) “Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República: aciertos, dudas y aprendizajes”. Montevideo: Trilce. pp. 9-22

Blezio, C. (2014) “El lugar del texto académico como evaluación en la enseñanza universitaria. Un estudio de la preceptiva”. En: revista Políticas Educativas. V. 7, N° 2. Porto Alegre. pp. 123-139

Bordoli, E. (2007) “El lugar del saber y de lo político en la formación Docente”. En: revista Políticas Educativas. V 1, N° 1. Campinas. pp. 109-123

_____. y Dogliotti, P. (2014) “Informe Uruguay” En Birgin, A. (coord.) “Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur”. Buenos Aires: Teseo. pp. 239-321

Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C.; Passeron, J. C. (1968/2002) “El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos”. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Bracht, V. (1996) “Educación Física y aprendizaje social: educación física/ciencia del deporte ¿Qué ciencia es esa?”. Buenos Aires: Velez Sarsfield.

Carli, S. (2006) “La investigación en educación en Argentina”. En: Cuadernos de Educación, Año 4, N° 4. Córdoba: UNC. pp. 11-21

Chevallard, Y. (1991/2000) “La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado”. Buenos Aires: Aique.

Chiappini, D. y Ferrés, C. (2014). “Instituto Superior de Educación Física: años de transiciones, agonías y conquistas. 1986-2008”. Montevideo: Ediciones Universitarias.

Chiroleu, A; Rovelli, L.; Suasnábar, C. (2012) “Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes”. Buenos Aires: Los polvorines.

D’Avenia, L. (2017) “La construcción de la voz del profesorado. Las ‘Asambleas de Profesores’ del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1949-1963).” En: Romano, A. (coord.) “Escolanovismo en la enseñanza secundaria en Uruguay (1936-1963)”. Montevideo: CSIC-Udelar. pp. 119-145

Davini, M. C. (2005) “La formación docente en cuestión: política y pedagogía” Buenos Aires. Paidós. (Obra original publicada en 1995)

Davyt, E. (2013) “Cambios, permanencias y luchas en la emergencia de una nueva institucionalidad para Formación Docente La propuesta de la Asamblea Técnico Docente”. Montevideo: CSE-Udelar.

Delio, L. (2009) “Historia de la Formación Docente. La enseñanza normal nacional: desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal” Montevideo: Cruz del Sur.

Derrida, Jacques (2002) “La universidad sin condición”. Madrid: Trotta.

Dewey, J. (1916/1998) “Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación”. Madrid: Morata.

Dogliotti, P. (2012) “Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)”. Montevideo: CSE-Udelar _____ . (2016) “La formación de los profesores de educación física en el Uruguay: tensiones entre lo pedagógico y lo técnico-profesional (1948-1959)”. En: revista de Ciencias, Arte y Tecnología Cartografías del Sur. Nº 4. pp. 160-179

_____. (2018a) “Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)”. Buenos Aires: FaHCE-UNLP.

_____. (2018b) “Educación y enseñanza en las tesis de graduación de la formación de los profesores de educación física en el Uruguay (1950 – 1954)”. En: revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo. V. 4, Nº 1. Campinas. pp. 122-143

_____.; Gomensoro, A.; Mora, B. (s/f) “Historia ISEF”. Montevideo: ISEF-Udelar. Disponible en: <http://isef.edu.uy/institucional/gobierno/historia/>

Dunker, C. I.; Paulon, C.; Milán, J. G. (2017) “Análise Psicanalítica de Discursos: Perspectivas Lacanianas”. São Paulo: Estação das Letras e Cores.

Fernández Caraballo, A. M. (2015) “Políticas universitarias en la universidad de la república: las tutorías académicas”. En: revista Políticas Educativas. V. 5, Nº 2. Porto Alegre. pp. 54-74

_____. (2014) “Del aprendizaje en su inquietante extrañeza”. En: _____. “El aprendizaje en cuestión”. Montevideo: ediciones de la fuga. pp. 17-38

Gadamer, H. G. (1975/1993) “Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica”. Salamanca: Sígueme

Giles, M.; Mamonde, M. V.; Simoy, M. S. (2012) “El cuerpo transmitido y construido en la formación de grado en Educación Física en la Argentina”. En:

Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas. Buenos Aires: Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas. Disponible en: http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/GT15_Giles_Mamonde_Simoy.pdf

Hoyos Medina, C. (1992) “Epistemología y discurso pedagógico: razón y aporía en el proyecto de modernidad”. En: Hoyos Medina, C. (coord.) “Epistemología y objeto pedagógico: ¿es la pedagogía una ciencia?” México D.F.: Centro de estudios sobre la Universidad. pp. 19-40

Jaeger, W. (1933/1962) “*Paideia*: Los ideales de la cultura griega” México D. F.: Fondo de Cultura Económica

Kemmis, S. (1993). “El currículum: más allá de la teoría de la reproducción”. Madrid: Morata.

Karcmarczyk, P. y Palmieri, A. (2014) “Ideología, Ciencia y Sujeto en Althusser, Pêcheux y Lacan”. En: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata

Lacan, J. (2007) “Mi enseñanza”. Buenos Aires: Paidós.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005) “Investigación Educativa. Una introducción conceptual”. Madrid: Pearson.

Milner, J. C. (2003) “El periplo estructural”. Buenos Aires: Amorrortu.

Mora, B. y Píriz, R. (2018) “El cuerpo bajo la lupa: aportes de las ciencias humanas y sociales a la educación física en Uruguay”. En: revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte. V. 8, N° 1. Curitiba. pp. 72-90

Moraes, M. I. (1991) “Dos versiones sobre las transformaciones económicas y sociales del medio rural uruguayo entre 1860-1914”. Montevideo: Cuadernos del CLAEH n° 83-84, 2ª serie.

Muiño, J.; Risso, A.; Seré, C. (2017) “Breve aproximación a la presencia de la investigación en la formación en educación física”. En: 12º Congreso Argentino 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Buenos Aires: FaHCE-UNLP

Muiño, J.; Risso, A.; Seré, C.; Silva, A. M.; Tabarez, J. (2017) “La producción de conocimiento en la formación profesional en educación física, deporte, recreación y actividad física en Brasil, Colombia y Uruguay”. En: Molina Bedoya, V. y Silva, A. M. (orgs.) “Educación Física en América Latina: currículos y horizontes formativos”. Jundáí: Paco. pp. 133-168

Orlandi, E. P. (1999) “Análise de discurso: princípios e procedimentos”. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. (1997) “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”. Campinas: Editora da Unicamp. (Obra original publicada en 1975-1979)

_____. (2013) “El discurso: ¿estructura o acontecimiento?”. En: Décalages. V. 1, Nº 4. Disponible en: <http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/16>

Ribeiro, D. (1967/1982) “La universidad necesaria”. México D. F.: UNAM

Risso, A. (2016) “La bildung en la formación de docentes de Uruguay”. En: revista Fermentario del Departamento de Historia y Filosofía de la educación. V. 1, Nº 10. Montevideo. Disponible en: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/239>.

Robaina, S. y Sutz, J. (2014) “Una mirada de conjunto a veinte años de fomento de la investigación universitaria”. En: Bianco, M. y Sutz, J. (orgs.) “Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República: aciertos, dudas y aprendizajes”. Montevideo: Trilce. pp. 23-48

Rodríguez, R. (2010) “Saber, conocimiento y universidad”. En: revista Didáskomai del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje. Nº 1. Montevideo: FHCE-Udelar. pp. 83-92

_____. (2012) “Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)”. Montevideo: CSE-Udelar.

_____. (2013) “Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en educación física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya”. En: Gomes, I.; Quintao de Almeida, F.; Velozo, E. L. “Cenários. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física” Nova Petrópolis: Nova Harmonia. pp. 167-192

_____. (2015) “La universidad, el saber y los saberes”. En: revista Políticas Educativas. V. 8, N° 2. Porto Alegre. pp. 59-71

_____. (2018) “Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya”. En: revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte. V. 9, N° 2. Curitiba. pp. 52-64

Romano, A. (2009) “Tradición normalista y tradición universitaria: tensiones y desafíos”. En: Barboza, L. (comp.) “Educación en clave para el desarrollo”. Montevideo: FHCE-CSE-Udelar. pp. 163-171

_____. (2010) “Enseñanza superior y formación docente”. Disponible en: https://www.academia.edu/1334833/Ense%C3%B1anza_Superior_y_formaci%C3%B3n_docente

_____. (2017) “‘Nueva educación’ y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963)”. En _____. (coord.) “Escolanovismo en la enseñanza secundaria en Uruguay (1936-1963)” Montevideo: CSIC-Udelar. pp. 60-81

_____. (2018) “La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en el Uruguay (1931-1938)”. Buenos Aires: FaHCE- UNLP.

Siri, E. (2017) “La construcción de la identidad docente desde la formación del profesorado en los ’50: las publicaciones de ADAYPA y CEIPA.” En: Romano,

A. (coord.) “Escolanovismo en la enseñanza secundaria en Uruguay (1936-1963)”. Montevideo: CSIC-Udelar. pp. 146-159

Sclavo, A. y Waiter, A. (2014) “Los jóvenes y la investigación”. En: Bianco, M. y Sutz, J. (orgs.) “Veinte años de políticas de investigación en la Universidad de la República: aciertos, dudas y aprendizajes”. Montevideo: Trilce. pp. 49-72

Uruguay (1911) “Juegos Atléticos Anuales y Comisión Nacional de Educación Física” Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6177663.htm>

_____. (1935) “Ley Enseñanza Secundaria 9.523”. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6792634.htm>

_____. (1943) “Comisión Nacional de Educación Física”. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1859901.htm>

_____. (2005) “Presupuesto nacional de sueldos, gastos e inversiones. Ejercicio 2005-2009”. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17930-2005>

_____. (2008) “Ley General de Educación 18.437”. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Vaz Ferreira, C. (1957) “Sobre la enseñanza en nuestro país: resumen de algunos proyectos, ideas y actuación”. Montevideo: Cámara de Representantes

Von Humboldt, W. (1810/2005) “Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas en Berlín”. En: Logos: Anales del Semanario de Metafísica. V. 38. Madrid: Universidad Complutense. pp. 283-291