

Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver.^{1 2}

Adriana Marrero

Universidad de la República, Uruguay.

Resumen:

El presente artículo analiza la formación docente en Uruguay, su escasa vinculación con la generación de conocimiento, y sus consecuencias sobre las formas de concebir el saber, en las formas y contenidos de su transmisión, y en el desarrollo de vocaciones científicas en las nuevas generaciones de estudiantes. Esto se debe a que la formación docente no se produce en centros dirigidos a la producción de conocimiento en todos los campos, es decir, en Universidades; así mismo, la enseñanza universitaria sólo recientemente, y de modo aún débil, se preocupó de aspectos educacionales del acto de enseñanza. En base a un trabajo empírico consistente en entrevistas en profundidad a informantes calificados, grupos de discusión y análisis de contenido de producciones documentales oficiales y periodísticas, se analizan estos fenómenos en el marco de la sociedad del conocimiento como modelo de desarrollo.

Palabras clave: formación docente; investigación científica; sociedad del conocimiento; universidad, Uruguay.

Teaching training and knowledge production in Uruguay: an unsolved problem.

Summary:

The present article analyzes the teacher training in Uruguay, its link with the generation of knowledge, and his consequences on the ways of conceiving the knowledge, in the forms and contents of its transmission, and in the development of scientific vocation in the new generations of students. The above mentioned phenomenon owes to the fact of which the teacher education doesn't produce in centers directed to the production of knowledge in all the fields, that is to say, Universities to itself; likewise, the university only recently and is still weak so worried educational aspects of the act of teaching. Based on an empirical work consisting of interviews of depth to qualified informants, groups of discussion and analysis of content of official and journalistic documentary productions, these phenomena are analyzed in the frame of the society of the knowledge like development model.

¹ Proyecto financiado por el Concurso de Proyectos del Fondo Clemente Estable. El informe final recibió el Primer Premio del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, categoría Ensayo en Educación inédito, 2009. En el proyecto participaron como Asistentes las Licenciadas Natalia Mallada y Graciela Cafferatta.

² Agradezco a la Licenciada Mercedes Cambón su colaboración en la preparación del presente artículo.

Key words: teaching training; scientific research; knowledge society; higher education, Uruguay.

1. Introducción:

A mediados del año 2007 comenzó, en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y el Departamento de Sociología y Economía de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la República, el Proyecto de investigación “Formación Docente y producción científica para la Sociedad del Conocimiento. La bifurcación como obstáculo”. El mismo proponía enfocar, en una perspectiva comprensiva, la desvinculación de la formación docente (en adelante FD) de la investigación y la producción de conocimiento en Uruguay, y sus posibles consecuencias negativas en el logro de la sociedad del conocimiento como modelo de desarrollo. Un supuesto del proyecto era que aquella desvinculación podía generar culturas institucionales alejadas del interés en la ciencia, con potenciales efectos adversos en la definición de vocaciones juveniles hacia la ciencia, la tecnología, y hacia el conocimiento en general. El proyecto tenía propósitos prácticos, y estaba orientado a formular propuestas de posibles rediseños institucionales que saldaran definitivamente el alejamiento entre la generación del conocimiento y la formación de aquellos encargados de transmitirlos; se trataba también de incidir en una realidad social e institucional en el contexto del debate por la nueva Ley de Educación.

2. El problema: La Formación Docente y la Investigación Científica en Uruguay para la Sociedad del Conocimiento: la Bifurcación como obstáculo.

A diferencia de lo que ocurre en el mundo desarrollado, donde la formación docente ocurre en centros productores de conocimiento –es decir, universidades-, en Uruguay la misma se produce dentro del llamado “Sistema ANEP³”, en centros normalistas,

³ Cabe hacer una breve aclaración sobre el sistema de enseñanza superior en Uruguay. El sistema de Educación Superior está compuesto por la Universidad de la República (UdelaR), única universidad pública del país, y cuatro universidades privadas, la más antigua de las cuales –la Universidad Católica del Uruguay- fue creada a mediados de los años ochenta. La formación docente (FD) es de nivel terciario y tiene un carácter “normalista”, y funciona dentro de la órbita de

desvinculados de la generación de conocimiento disciplinar y pedagógico, lo que lleva a que en *“la mayoría de los casos, el profesor no suele dominar en el nivel primario las claves que explican la evolución del saber y de la cultura.”* (Gimeno Sacristán, 1989:114). Además, por sus características organizacionales y reglamentarias, la FD constituye parte fundamental de un circuito cerrado que perjudica, en muchos casos, la promoción y el ingreso de los más capacitados para la docencia: la obtención del título otorga derecho a una plaza laboral dentro del mismo sistema que lo expide, pero sólo se promueve por antigüedad simple.

Esta situación resulta de una suerte de “paradoja de consecuencias”, (Weber, 1944) por la cual cada esfuerzo de institucionalización de la formación docente para la educación secundaria deterioró la preparación de los egresados. Tanto en 1949 como en 1996 se fundaron institutos de FD (IFD) con interés en lo educativo, pero en total aislamiento, e incluso opuestos, respecto de los centros de generación de conocimiento nuevo en las distintas disciplinas, particularmente de la Universidad.

Como los docentes de enseñanza media se formaron en desvinculación con el pensamiento hipotético propio de la producción de conocimiento, a su egreso procuran reproducir el conocimiento adquirido de otros, seleccionando primero, y privilegiando después textos, materiales y autores que parecen buenos “para dar” -o sea, para enseñar-relegando, paulatinamente, lo complejo, lo no enumerativo, lo que no es fácilmente evaluable. Otros, buscando elevar el nivel, esperan que los estudiantes de secundaria aprendan directamente de textos universitarios o de tipo académico, con niveles superiores a las capacidades e intereses de los jóvenes. En ambos casos, la desvinculación con criterios claros de relevancia teórica o práctica, y el privilegio de la selección de contenidos de acuerdo al criterio de lo que puede ser fácilmente evaluado,

la Administración Nacional de la Educación Pública, que es un Ente Autónomo -no dependiente del Ministerio de Educación y Cultura- encargado de toda la educación no universitaria del país. La FD se imparte en varias instituciones. La carrera de Magisterio se puede cursar en el Instituto Normal de Montevideo, en el Instituto Normal Experimental en la Ciudad de la Costa o en veintiún Institutos de Formación Docente (IFD) en el Interior del país. La carrera de Profesor de Educación Media se cursa en el Instituto de Profesores Artigas, en Montevideo o puede rendirse en forma libre en los IFD del Interior; en ocasión de la reforma educativa de 1996 se han creado seis Centros Regionales de Profesores (CERP) en el Interior del país que forman profesores para el Ciclo Básico. Recientemente, se han unificado todos los programas de la formación docente en Uruguay, y se eliminó el dualismo entre los IFD y los CERPs. Más recientemente, a fines del 2008, se aprobó una nueva Ley de Educación que incluye el rediseño institucional de la ANEP.

afectan la calidad de la enseñanza, los aprendizajes, y la identidad del conocimiento transmitido.

Estos y otros fenómenos hacen que Uruguay reciba uno de los diagnósticos más adversos sobre la formación docente en América Latina (Vaillant, 2002).

La institucionalización del trabajo docente, por su parte, no parece favorecer el desarrollo de una carrera académica. Para ingresar a la enseñanza en Educación Secundaria basta con titularse de Profesor en una especialidad, generalmente coincidente con una asignatura, e inscribirse en el Departamento Docente para integrar las listas dentro de una circunscripción Departamental. Una vez ingresados, garantizan un empleo en el Estado y un escalafón abierto, sin necesidad de demostrar su competencia, más que en ocasionales visitas del inspector. Por simple antigüedad, los docentes pueden llegar a la última categoría del escalafón sin haber concursado nunca. Esto, que tradicionalmente se consideró un logro sindical, y una vía para dignificar el título, ha tenido consecuencias negativas, contribuyendo a erosionar las pretensiones de una revalorización del profesorado, y las posibilidades de introducir incentivos que favorezcan la elevación de la calidad de los procesos y los contenidos de la enseñanza media.

Por su parte, en la Universidad de la República (UdelaR), única universidad pública del país y la que reúne alrededor del 80% del alumnado universitario, la formación pedagógica no es requisito formal indispensable para el ejercicio de la docencia, y si bien existen Unidades de Apoyo a la Enseñanza en algunas facultades, esto no ocurre en la Facultad de donde egresan los Licenciados en Ciencias de la Educación. En la misma Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se ofrece una “Opción Docencia” como alternativa a la especialización en investigación, que puede ser cursada por estudiantes de todas las Licenciaturas que ofrece la Facultad. Este título no es considerado por la ANEP como habilitante para el dictado de las asignaturas correspondientes.

Esta bifurcación entre generación de conocimientos y su transmisión, tiene consecuencias negativas en cómo nuevas generaciones interiorizan la naturaleza del conocimiento científico, el método de generación de conocimiento nuevo y los criterios de pertinencia, relevancia y actualidad del saber, impactando en los modos de concebir

el conocimiento mismo, en las formas y contenidos de su transmisión, y en la reproducción de una cultura relativamente alejada del pensamiento hipotético, desprovista de curiosidad intelectual, y poco estimuladora de vocaciones científicas en las poblaciones juveniles. A su vez, al basarse en la reivindicación de un conocimiento pedagógico que tampoco es fruto de una actividad de investigación, las prácticas pedagógicas se rutinizan, se contradicen con la teoría en la que dicen inspirarse, y fracasan en solucionar los problemas educativos de las diversas poblaciones concretas de jóvenes, que se expresa en repetición y abandono.

Por otra parte, la falta de investigación estrictamente educativa –no sociológica- ha impactado en la capacidad de las instituciones educativas para sobreponerse a las tendencias reproductoras de todo sistema escolar, dejando sin problematizar las prácticas pedagógicas y didácticas dentro del aula, teniendo efectos expulsivos sobre los jóvenes más desfavorecidos, no captando para la educación terciaria a buena parte de la capacidad intelectual juvenil de un país notoriamente envejecido.

Este fenómeno de larga data en el país, se vuelve crítico en el contexto de la adopción de la *sociedad del conocimiento* como posible modelo de desarrollo. Sin incorporar acá las abundantes producciones sobre la temática, baste referirnos a los múltiples trabajos que, desde la segunda postguerra mundial, han enfatizado el rol clave del conocimiento abstracto y de su producción permanente para el desarrollo económico, político y social de las naciones, y en la medida en que se acompaña de una importante expansión de los sistemas educativos, representa además un poderoso factor de equidad social. Sin desconocer la creciente brecha científico-tecnológica entre el mundo desarrollado y los países más pobres, que es imperativo contrarrestar, la generación de conocimiento nuevo, su transmisión, y apropiación, en un proceso de múltiples momentos y aspectos disímiles, convierte a la educación en un proceso cambiante, dinámico, que potencia la capacidad productiva de un país incorporando valor a sus producciones, enriquece su trama cultural, y mejora las capacidades individuales para la toma de decisiones sobre la propia vida, incidiendo en el destino colectivo de las sociedades democráticas.

Como corpus conceptual, la sociedad del conocimiento tiene múltiples vertientes que no examinaremos acá, pero que apuntaremos brevemente: neoconservadores, como Daniel Bell; “utópicos postindustriales” -en la terminología de Boris Frankel (Frankel, 1989)-

tales como Alvin Toffler y André Gorz; teóricos del “capital humano” como Gary Becker, Mincer y Theodore Schultz; y otros autores tales como Peter Drucker, Alain Touraine, Alvin Gouldner, Jürgen Habermas, Manuel Castells, Juan Carlos Tedesco, y muchos otros han hecho contribuciones diversas sobre la misma cuestión. En Uruguay, los nombres de Rodrigo Arocena y Judith Sutz son centrales en la problematización de estas cuestiones.

En base a aquellos antecedentes y en este contexto sociohistórico: ¿Cuál es la relación de los IFD con el conocimiento nuevo y cuál la de la Universidad con la investigación pedagógica? ¿es percibida como un problema esta bifurcación entre generación y transmisión de conocimientos? En caso afirmativo, ¿cómo podría superarse esa problemática? ¿Qué reformas institucionales, ajustes presupuestales, cambios culturales serían necesarios? ¿Cuáles serían las condiciones imprescindibles para llevar a cabo las reformas propuestas? Estas son algunas de las preguntas que se pretende responder.

3. Objetivos. Presupuestos epistemológicos y metodológicos. Técnicas de procedimiento:

En este marco, los objetivos de la investigación fueron: generar información confiable sobre los factores identificados por docentes y autoridades de los IFD y de la UdelaR como responsables de la prolongada bifurcación entre generación y transmisión de conocimiento en Uruguay, sobre sus consecuencias, y los obstáculos institucionales y culturales para su remoción, y, así mismo, proponer soluciones para superar los obstáculos que se interponen en la generación de un cuerpo docente de enseñanza media que se contacte y produzca conocimiento nuevo, en lo pedagógico y didáctico, así como en las disciplinas de su especialidad.

El diseño se apoyó fuertemente en metodologías cualitativas, adoptando como principal perspectiva aquella que considera a la acción humana como unidad elemental de la vida social y como punto de partida en abordajes empíricos. La adopción de una perspectiva individualista no olvida que las acciones humanas son, sobre todo “situadas” y como tales son, simultáneamente producto y productoras de una estructura social, que se presenta a los actores involucrados en la interacción como objetiva y externa.

En función de lo anterior, el abordaje -principalmente hermenéutico, tal como es pensado por Giddens (1987, 1995) y otros- está dirigido a interpretar el sentido subjetivo de las acciones de los actores relevantes, tal como éste aparece objetivado en sus manifestaciones verbales. Esto es así porque los discursos de los actores tienen un carácter eminentemente social; son producidos en situaciones sociales concretas y refieren a objetos sociales a los cuales los sujetos atribuyen significados culturalmente definidos, aceptados y aprendidos en los grupos con los cuales se contacta o a los que refiere. Los rasgos y temas típicamente recurrentes de los discursos de los actores interesan como significados y representaciones grupalmente compartidos que importa analizar e interpretar en el contexto concreto de la situación social dentro de la cual son producidos. Se esperaba encontrar en los discursos de las y los entrevistados aspectos sociales manifestados por sus visiones personales. Por lo tanto, interesaba analizar interpretaciones que los entrevistados realizan acerca de sus experiencias, y especialmente las significaciones que atribuyan a su pertenencia y sus prácticas institucionales. Se realizaron veintidós entrevistas a informantes calificados, conducidas cada una por dos de las integrantes del equipo.

Se entiende al grupo de discusión como una forma de conversación socializada. Su aplicación se centra en obtener e interpretar discursos de los sujetos en una situación de diálogo, y percibir el modo cómo se negocian, en la conversación, los distintos significados y representaciones vinculados a sus posiciones sociales concretas. Se forma sobre la base de la identidad social de los participantes, y se propone estudiar las representaciones sociales (sistemas de valores y normas, imágenes asociadas a instituciones, etc.), que surgen a partir de estos procesos de negociación simbólica. Con el objetivo de lograr una saturación, los grupos se conformaron con sujetos que cumplieran los requisitos de pertenecer a distintas categorías de factores relevantes: instituciones (ANEP-UdelaR), agremiaciones de docentes de ambas instituciones, etc. Se organizaron dos grupos de discusión, estando el primero conformado por representantes de los sindicatos de la educación, mientras el segundo lo estuvo por autoridades de la ANEP, UdelaR, y el Ministerio de Educación.

Además, se realizó una pormenorizada revisión bibliográfica de antecedentes teóricos y de documentos relevantes que se produjeron durante la ejecución del proyecto, por parte de la UdelaR, la ANEP, el MEC, sindicatos de la enseñanza, y otros actores. La

producción documental fue profusa, debido a que la investigación se desarrolló mientras se elaboraba un proyecto de Ley de Educación que fuera aprobado por el Poder Legislativo a fines del año 2008.

5. Hallazgos: Aspectos positivos y negativos de la Formación Docente actual

De acuerdo a los discursos de los entrevistados y a los integrantes de los grupos de discusión, es posible analizar dichos discursos, a partir de una categorización de los mismos, en términos de los aspectos positivos y negativos de la FD actual. Dentro de cada categoría, se agrupan los tópicos a los que refieren las respuestas de los consultados.

5.1 Aspectos positivos del sistema actual:

a. **la práctica docente:** esto es, un aspecto del currículo de los IFD, por el cual los estudiantes observan durante cada uno de los años de la carrera, a los maestros y profesores dando clases en sus aulas habituales. Para algunos, en particular para los pertenecientes al sistema ANEP, este es el aspecto más favorable de la FD actual, desde un supuesto no explicitado: que “aprender con el sistema” es positivo. En la práctica, se observa a una autoridad pedagógica consagrada por el sistema a través de una lista de profesores “ejemplares”, siendo prácticamente imposible para el alumno cuestionarlo. Así, se aprende por “autoridad”, aspecto que fundamenta el sistema, pero que no contribuye al desarrollo de la crítica.

b. **la infraestructura:** esto es, la red de institutos de FD instalados en el interior del país, y que cubren a todos los Departamentos del país, lo cual para algunos entrevistados significa poco más que infraestructura. Esos centros son, en esta perspectiva “una cáscara vacía”;

c. **el currículo único:** es decir, un sistema de FD en donde los estudiantes de los posibles establecimientos (IPA, IFDs, CERPs), compartan las mismas asignaturas, los mismos programas, la misma estructura, en resumen, los mismos planes; esto responde a un impulso homogeneizador que no favorece la innovación curricular y la experimentación pedagógicas.

d. **las buenas intenciones:** fortaleza relacionada con cuestiones subjetivas, vinculadas a la intencionalidad de los actores en estos institutos, o a la forma de relacionarse con el objeto de conocimiento. En palabras de un entrevistado: *“la intención de realizar aportes, la intención de sacar cosas adelante, las buenas intenciones”* (E4), ya que, como dice otro, *“el conocimiento no es todo”*, ya que el tema del educador *“no es un tema de conocimiento es un tema de corazón”* (E1)

5.2 Aspectos negativos de la FD actual:

Respecto a los aspectos negativos, también de acuerdo a los actores entrevistados y a los integrantes de los grupos de discusión, podemos subrayar:

a. **El encapsulamiento y la autorreferencialidad.** El sistema de FD y la ANEP son vistos, desde actores externos pero también internos, como cerrados, encapsulados y autorreferidos, remitiendo a distintos aspectos del relacionamiento con el exterior al sistema, como ser: la endogamia en el reclutamiento de nuevos miembros, la referencia a normas internas e idiosincrásicas, la falta de intercambio con otras instituciones, el desconocimiento de lo que ocurre fuera del sistema, etcéteras: *“viven más hacia adentro que hacia fuera y cuando digo afuera digo hacia la investigación, hacia las necesidades del quehacer educativo, hacia las necesidades sociales en general”* (E9); *“...el docente necesita, más que nadie, formarse en un ámbito que lo ponga en contacto con prácticas, culturas, sensibilidades muy distintas”* (E22). Volveremos sobre esto en el capítulo de conclusiones.

b. **La centralización y la falta de autonomía.** Remite al problema de la arquitectura institucional de ANEP, preocupación de muchos actores, esencialmente los vinculados al sistema. Se percibía a la FD como careciendo de autonomía para tomar decisiones, y se resaltaba la “paradoja” de que un organismo centralizado esté integrado por consejos desconcentrados que funcionan con un régimen colegiado, lo que enlentecería el funcionamiento de un sistema donde –dada su actual falta de autonomía- se deben ejecutar acciones con cierta rapidez. Resulta interesante que para algunos de los actores consultados, “la falta de autonomía” constituye la única debilidad de la FD uruguaya.

c. **Las dificultades de la formación continua.** Este aspecto surgió en varias entrevistas, y fue destacado por uno de los actores de la ANEP: *“Quizás la principal debilidad (...)*

es proporcionarle a los docentes...formaciones complementarias, mejorar la formación de los docentes” (E17).

d. La práctica. Este factor, que es visto como bueno por algunos actores del sistema ANEP, es señalado como crítico por parte de otros actores. La crítica a la idea de que el pilar fundamental de la FD debe ser la práctica docente -según el cual el estudiante asiste a clases de docentes antiguos para aprender ejemplarmente el ejercicio de la docencia- no es frecuente, pero es significativa, y se asienta en tres argumentos: a) se trata de un proceso de imitación irreflexivo, dada la falta de procesos hipotéticos que caracteriza a todo el proceso de FD; b) el alto grado de funcionalidad de la FD, ya que la práctica está pensada para formar docentes para el mismo sistema que los forma, y para la perpetuación de sus planes, programas, y ritmos; c) se termina limitando a una pura transmisión de modelos desde docentes más viejos a los más jóvenes, no favoreciendo la renovación pedagógica y didáctica. En palabras de un entrevistado: “...*la docencia es una profesión que hace culto de la práctica. (...) lo que hay que desarrollar es la reflexión sobre la práctica.*” (E9)

e. **El currículo único.** Al igual que la práctica, es ubicado por algunos actores entre las fortalezas, y por otros entre las debilidades. Ese cuestionamiento al currículo único fue expresado, enfáticamente, por uno de nuestros entrevistados, perteneciente a la Universidad “... *el programa tiene que ser bueno, no único...*” E13;

f. **La falta de investigación.** Son reiteradas las opiniones sobre la falta de metodología científica y la carencia de capacidad investigadora en la FD. Por otra parte, estos mismos actores manifestaron la imposibilidad de solucionar, “administrativamente”, esas carencias. En palabra de dos actores: “la FD tiene un atraso muy grande con lo que ha sido la investigación y la extensión.” E17; y

“...el tema de la investigación, efectivamente falta investigación en la formación docente, pero voy a ser más específico porque tengo miedo que se asimile la idea de que falta a que se pueda resolver administrativamente. Y la investigación no se resuelve administrativamente, por eso el peso de la universidad, y esto va a llevarle mucho tiempo, la formación docente incorporar la investigación efectiva. No se hace diciendo hágase investigación, implica líneas de

investigación, implica acuerdos, implica formación de investigadores que trabajen en formación docente. (E9)

Estas debilidades se plasman en el bajo nivel académico de los egresados de FD: “*Creo que una de las debilidades es que durante muchos años egresó gente con muy bajo nivel académico, y esa gente está hoy en el sistema ocupando lugares y dando clases*” (E11)

A la hora de profundizar las debilidades de la FD en generación de conocimiento nuevo, emerge un paralelo entre la falta de investigación en el IPA y la falta de formación didáctica para docentes en la Universidad. Veamos los argumentos contrapuestos:

“...primero vamos a ver la paja en el ojo propio, digo... ¿no? porque primero vamos a ver la Universidad qué ha hecho para hacer formación docente... ¡vamos a empezar por ahí! (los estudiantes de la Universidad) plantean que los docentes tendrían que saber dar clases. (...) y yo estoy de acuerdo porque creo que en muchísimos casos todavía seguimos con la vieja idea de que saber la disciplina es saber transmitir el conocimiento de la disciplina.” (E11)

“...la gran deficiencia que tiene la Universidad es que en un siglo y pico de historia, no? no ha podido organizar un sistema coherente de formación de sus propios docentes, nunca lo organizó.” (E1)

Sin embargo, este razonamiento aparentemente simple, no es compartido por todos:

“Está bien Yo no tengo dudas que el tal profesor, yo, ¿verdad? tampoco estoy capacitado, no tengo esa capacitación, pero yo no me propongo enseñarle didáctica a nadie. Yo lo que quiero enseñar es matemática a los profesores, eso sí, eso les puedo enseñar, y los profesores del IPA ¿no?. Entonces vamos a hacer una cosa que permita que matemáticos profesionales les enseñen matemática, no didáctica, a los profesores del IPA.” (E13)

5.3 Investigación en FD. La investigación disciplinar y la investigación en Ciencias de la Educación: una falacia de falsa oposición

Uno de los equívocos más notorios que caracteriza al discurso predominante sobre FD en Uruguay, es el que sostiene la existencia de una cierta especialización disciplinar,

según la cual los IFD tienen fortalezas en disciplinas educativas, mientras la UdelaR carece de investigación educativa y es fuerte en investigación disciplinar.

Si bien no hay dudas sobre la importancia de la UdelaR como productora de investigación de calidad en muchos ámbitos, es distinto el caso de la FD. Más allá de ciertos esfuerzos notorios y loables de algunos docentes comprometidos con la investigación como un proyecto individual, los IFD han venido funcionando sin investigación institucionalizada en las disciplinas sustantivas en las que otorgan títulos (Historia, Matemáticas, etcétera), pero tampoco en Ciencias de la Educación (Didáctica, Pedagogía, etcétera).

A pesar de ello, se ha venido manteniendo, como parte de un sentido común indiscutido, la superioridad de los Institutos de FD en materia de acumulación de saberes educativos, cosa que curiosamente también parece aceptar la UdelaR.

Cuando esta especie de “sentido común” pasa a integrar planes de desarrollo hacia otras formas de institucionalización –a través de la Ley de Educación que crea el Instituto Universitario de Educación- aparece una vez más, la reafirmación de la tradición educativa de la FD, a pesar de la ausencia de investigación, evidente y admitida por todos. Se reivindica así un saber “tradicional”, difícilmente sometible a crítica y a los usuales criterios de evaluación.

Las ideas vertidas sobre estas cuestiones pueden ser categorizadas de la siguiente manera:

a) La investigación tal vez no sea necesaria: “Con aprender a enseñar es suficiente, no me parece que se pueda aprender a investigar en esos años.” (E7)

b) La investigación en Ciencias de la Educación, necesaria pero no suficiente: Además, los docentes deberían participar en ámbitos de investigación de las disciplinas que enseñan:

“Algunos compañeros del ámbito de la educación, me dicen: ‘lo que necesitamos es que nuestros docentes se formen en ámbitos de investigación en educación.’ Yo creo que están equivocados, creo que eso es parcial. Creo que un

docente de historia debe formarse, por supuesto en un ámbito de investigación de la enseñanza en historia, pero también en un ámbito de investigación en historia también. Y eso vale en general. Y no porque necesariamente vaya a ser investigador en historia...” E22

Las limitaciones en estos aspectos se ven cotidianamente en el aula y en la interpretación que los docentes hacen sobre lo que perciben:

“una cantidad de estudiantes de secundaria que (...) no les interesa, no quieren estar ahí pero tienen que estar porque tienen que tener un certificado de asistencia para poder cobrar asignaciones familiares. Esos chiquilines no quieren estar acá, no les interesa, no hay manera de interesarlos”. (E11)

La hipótesis que maneja otro actor, es que la investigación directa sobre la disciplina proporciona esa capacidad de generar interés en los jóvenes:

“... nos enseñaban la Matemática como algo que se estaba haciendo, y esa experiencia de haber visto que lo que se trata es sobre todo de desarrollar capacidades propias para enfrentar problemas, eso vale para la Matemática, la Historia, o lo que sea.” (E22)

c) La investigación disciplinar en los IFD: abreviar de la UR. En palabras de dos entrevistados:

“No es en el área disciplinar que nos interesa ampliar la investigación que esa está en la Universidad. (...) El contacto con la Universidad tiene que ser precisamente para beber de eso que hace la Universidad que es la investigación disciplinar; no podemos en nuestros pequeños laboratorios hacer investigación química, o biológica, de alto nivel, como lo tiene la Facultad de Química o la Facultad de Ciencias. No vamos a intentar eso porque sería un absurdo” (E17)

“Muchos tenemos una visión muy crítica de la Universidad, no sólo porque no ha formado sus docentes, por muchas otras cosas, pero hay que reconocer ese aspecto: es un núcleo de formación, de producción de saber, y de conocimiento, y de investigación. Y eso saben hacerlo. Y nosotros, ¿qué sabemos hacer? Sabemos formar docentes, y nada más, ¿ta?” (E1)

d) La propuesta de la departamentalización

La transformación de la FD en un sistema que incluya la creación de departamentos de investigación constituye, según las autoridades de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, un soporte esencial para el desarrollo de una institución docente de nivel superior. Esta departamentalización incluye, dentro de sus objetivos, la promoción del trabajo coordinado, la investigación y la extensión, e implica, entre otras modificaciones, la remuneración a los docentes de “horas de departamento”. Veamos lo que dicen nuestros entrevistados:

“El nuevo plan integrado de FD (...) creo que tiene una veleidad universitaria academicista infundada, el pensar que se construyen investigadores por vía de pagarles horas es una cosa bien insólita, creo que tiene costos que en realidad significan transferencia de recursos de los pobres a los sectores medios que están en FD...” (E7)

“Es irrisorio, no se aprende a investigar porque a uno lo pongan en situación de. (...) no podés generalizar, ni podés decirme: bueno usted antes era profesor de matemáticas ahora es profesor de matemática pertenece a un departamento y va a investigar sobre matemáticas. Y hay docentes que no saben, no quieren...” E9

“(Empiezan a pagarte por investigar) aunque después no investigues nada, y (...) se transforma es en un aumento salarial encubierto que genera un antecedente difícil después de revertir.” (E9)

e) Los mecanismos inciertos de evaluación de la investigación

Cuando consultamos a los directores de los institutos de FD sobre los modos en que se evaluarían las actividades de investigación realizadas por los docentes en las “horas de departamento”, encontramos que estos mecanismos no parecen haber sido previstos, e incluso, pueden llegar a depender de criterios personales, variados, o basados en la “buena fe”.

“Nosotros por ahora lo que tenemos que hacer es, es de algún modo ejercer cierto control de que el profesor venga a la clase (...) Dos horas tiene que permanecer en este lugar y el resto de las horas se combina en la sala y nos hace el informe

de en qué va a trabajar, y a lo largo del año se verá cómo evaluamos eso, por ahora no existen procedimientos sancionatorios ni nada, estamos pensando en la buena fe, ¿verdad?” (E1)

f) La investigación no sistematizada de la FD

Varios entrevistados se refirieron a la existencia de investigación no sistematizada en los institutos de FD. Mencionaron, aquí, la “investigación acción”, o la investigación de las propias “prácticas áulicas”. Veamos algunos ejemplos:

“Y la mayoría de los docentes, de alguna manera cuando hacemos un diagnóstico, cuando estamos viendo nuevas formas de... de enseñar un... un concepto, un... contenido dentro de los programas, ya sea en la escuela donde sea, eh, estamos investigando, pero no le damos... nosotros, la investigación nuestra es en el aula. Por eso hablamos de investigación acción.” (E 23)

En algunas respuestas subyace también una concepción de investigación como algo que se enseña puntualmente a través de una asignatura:

“Eso entonces hace que haya diferente de repente, eh... producción, o que la producción nuestra, como no se publica ni se tiene muy en cuenta, eh, parece como que nosotros no investigamos. Y en esta... y en el plan... desde el plan anterior, reformulado 2001, nosotros tenemos una asignatura que se llama Investigación Educativa en Magisterio” (E 23)

En suma, aunque es posible detectar una sensibilidad y ciertos acuerdos sobre la relevancia de que la FD tenga lugar en centros de generación de conocimiento, estas parecen ser convicciones que, del lado del sistema no universitario, no son todo lo fuertes y unívocas que sería de desear. De algún modo, estos los actores parecen anteponer distintos tipos de salvaguardas a la idea de incursionar decididamente en una cultura de la investigación y la producción de conocimiento.

6. Conclusiones

En base a información producida durante la investigación -por las técnicas previamente establecidas- se llegó a determinadas constataciones y conclusiones, pudiendo afirmar

que el sistema de FD, monopolizado por la ANEP, y estandarizado a través de la instauración de un currículo único, sigue caracterizándose por los fenómenos antes referidos: la endogamia, la auto-referencialidad y el encapsulamiento, y la ajenedad con respecto al mundo de la generación del conocimiento.

6.1 Endogamia, auto-referencialidad y encapsulamiento:

En el sistema ANEP, el reclutamiento docente sigue criterios que privilegian la trayectoria dentro de la institución misma: los concursos suelen ser cerrados a quienes pertenecen al sistema, por dictar clases en niveles previos y por ser egresados del mismo, y la promoción de un nivel a otro de la carrera se produce por antigüedad simple. Esto termina conformando un circuito cerrado sobre sí mismo, sin retroalimentación desde el exterior, del cual se aísla progresivamente, lo que tiene consecuencias directas en la calidad, actualización y pertinencia de los contenidos manejados por los docentes.

Dicho circuito cerrado permite que las personas transiten por el sistema ANEP sin contactarse con las reglas del mundo laboral usual, ni el mundo académico propiamente dicho: el egresado de Secundaria que sigue la carrera como profesor de educación media egresa con derecho de ingresar casi automáticamente a dar clases a Secundaria, y ascenderá por antigüedad simple; luego de determinado número de años dictando clases puede aspirar a dar clases en FD, desde donde posiblemente sea reclutado a través de un llamado cerrado entre egresados del mismo instituto, o por llamados abiertos donde el peso de la antigüedad en el puntaje asegura, con la titulación, el ingreso. En todo el proceso, no tiene necesidad de cotejar frente a otros su nivel de formación o de actualización, por no decir su contacto con la investigación en la disciplina que aspira a enseñar.

Además, esta forma de organizar la carrera docente afecta negativamente la adquisición del mismo *conocimiento* y de las *habilidades* que el docente debe enseñar: del lado de los conocimientos, porque un docente que aprende de docentes que aprendieron de otros docentes, sin investigación propia, conduce a la pérdida de actualidad, pertinencia e interés de unos conocimientos que van envejeciendo. Del lado de las habilidades, la idea de que el conocimiento está “en los libros” dificulta la adquisición del pensamiento hipotético que los docentes deberían promover en los jóvenes. La distancia del mundo de la producción académica termina generando un pensamiento de tipo categórico, donde el

conocimiento aparece como producido y definitivo, aspecto que difícilmente genere interés en los jóvenes, despierte vocaciones científicas, y los prepare para una sociedad del conocimiento y el aprendizaje permanente.

6.2. Sobre la investigación en la FD y la “tradición” en educación:

Se ha podido constatar un cierto consenso sobre la importancia de incluir la práctica y la teoría de la investigación en la FD, más claro del lado de los actores directamente vinculados con la Universidad –debido a la concepción según la cual el cumplimiento de las funciones de investigación, enseñanza y extensión son consustanciales al desempeño docente-, pero también aparece nítidamente en discursos de distintos actores pertenecientes a la FD y la ANEP. Esto representa un adelanto significativo para la concreción de soluciones al problema de la FD en el país.

También hay acuerdo en que existe en el país un rezago relativo en materia de investigación educativa sistemática, revelado tanto en la tradición más ligada a la actual ANEP, como en la investigación educativa que ocurre en la UdelaR. Por el lado de la ANEP –particularmente en los IFD- se reconoce que no se ha favorecido la investigación, por lo que es virtualmente inexistente, y que la investigación no institucionalizada y no sistemática que realizan algunos docentes del sistema permanece oculta por motivos diversos.

Hemos dicho que los docentes egresados de los IFD se encuentran ajenos a la producción de conocimiento en la disciplina que enseñan, y que realmente tampoco practican investigación didáctica o educativa, aún cuando se reivindiquen sus ventajas relativas en este campo. Menos evidente, pero no menos significativo, es que lo segundo no puede hacerse en forma independiente de lo primero, y que esa pretensión no puede ser fácilmente defendida.

Difícilmente pueda hacerse didáctica sobre una disciplina que no se conoce realmente. Parece ocioso afirmar que para enseñar una disciplina, primero hay que conocerla, y esto implica formular preguntas pertinentes, desafiar los límites del conocimiento al menos en algún área de la misma, es decir, saber qué es lo relevante y qué no lo es. Esto, tal como lo dicen los propios actores, no ocurre en FD; por tanto, tampoco puede ocurrir lo segundo, es decir investigar sobre los modos de enseñarlo. Ahora bien, enseñar cómo

enseñar algo que no se conoce parece ser, claramente, una tarea imposible. Esto es algo sobre lo que no parece haber aún una comprensión suficiente.

Del lado de la Universidad se reconoce una debilidad relativa de la investigación en esa área, tanto en relación con otras áreas de conocimiento dentro de la UdelaR, como en relación con la ANEP. Sin embargo, la UdelaR ha hecho avances significativos: ha institucionalizado, a través de la Comisión Sectorial de Enseñanza, llamados a proyectos concursables dirigidos a mejorar la docencia, la innovación educativa y el combate a la masividad, tiene investigación institucionalizada en el Área de Ciencias de la Educación de la FHCE, y ha organizado Unidades de Apoyo a la Enseñanza en las Facultades que investigan sobre aspectos pedagógicos y didácticos específicos y dictan cursos de capacitación docente. Además, la FHCE otorga títulos de Licenciatura con especialidad en Docencia. En suma, la Universidad se encuentra mejor posicionada, ya que investiga en las disciplinas que enseña, investiga sobre cómo enseñarlas, y enseña a investigar sobre cómo enseñarlas. Sin embargo, también en la Universidad predomina cierto sentido común según el cual los IFD tendrían ventajas relativas en el campo educativo.

En los discursos, las ventajas relativas en materia educativa que tanto la UdelaR y la ANEP reconocen en los IFD, se sustentan en la idea de cierta “tradición”, que adquiere en los discursos un contenido más bien difuso, y parece sustentarse en aspectos relacionados entre sí: a) la referencia a un pasado mítico asociado a una época vista idealizadamente como de máximo esplendor de la educación uruguaya, b) una reivindicación incuestionable del valor de la práctica en la formación docente, c) la mención de figuras emblemáticas en el campo académico –casi exclusivamente en el universitario- como prueba de la calidad de la FD inicial.

Esta función legitimante de la “tradición” no cuestiona aspectos relevantes y significativos que, aunque mayoritariamente quedan sin mencionar en los discursos, no pueden soslayarse en un análisis de las relaciones sociales reales, producto de la institucionalización actual de la FD, y reproductoras de ella. Su ausencia en los discursos es, por eso, particularmente significativa. Entre ellos, cabe mencionar: el carácter monopólico de la expedición de títulos habilitantes para el ejercicio de la docencia en Uruguay y los “cierres” que se producen como consecuencia; la ausencia de mecanismos de acreditación y evaluación institucional que produzcan información pública confiable

sobre la calidad de las distintas carreras y titulaciones docentes; la reivindicación de derechos en base a intereses de tipo corporativo no generalizables.

La concepción de la investigación que subyace a los discursos de los actores pertenecientes a los distintos ámbitos –básicamente ANEP y UdelaR- no es homogénea. El concepto no tiene sentidos unívocos en cada uno de los tipos de actores, y algunas veces aparece desvirtuado, o limitado en sus ámbitos de aplicación y alcances. La ausencia de la práctica de investigación en los IFD de la ANEP, se traduce frecuentemente en concepciones limitadas de la misma, que la asocia a tareas como la revisión bibliográfica o el cotejo de fuentes. Esta concepción de la investigación, puede ser descrita a través de los siguientes rasgos:

- a. se vincula a áreas de conocimiento relacionadas con la educación, y parece limitarse a la “investigación de escritorio”, es decir, revisiones documentales, sistematización de información, etcétera;
- b. está asociada a tareas de enseñanza, según la misma lógica que regía la asignación de responsabilidades docentes, y siguiendo a la función de enseñanza: quienes eligen horas de enseñanza reciben horas de investigación, proporcionalmente a aquellas;
- c. se encuentra débil e incipientemente ligada a líneas y proyectos de investigación previamente presentados, evaluados y aprobados;
- d. posee, por tanto, un carácter más bien burocrático, al no considerar las posibles habilidades, inclinaciones o competencias de los docentes, ya que las horas de investigación se reparten proporcionalmente, sin existir mecanismos de evaluación de desempeño que lleven a su pérdida;
- e. posee una impronta fuertemente endógena, característica del sistema mismo. Se genera desde el propio sistema. Se debe recordar que la departamentalización tuvo lugar sin nuevos llamados a concursos abiertos, y al no reclutar a investigadores experimentados se incurre en costos derivados del aprendizaje y de la generación de una cultura de la investigación, además del riesgo de que esta última no se genere;

f. se desarrolla en circuitos relativamente aislados de los lugares donde se produce la investigación, aún la educativa: los investigadores se reclutan de entre los enseñantes de la misma institución;

g. se organiza según un sistema formalizado, según el cual la remuneración de la actividad, la asignación de responsabilidades, etcétera, se relaciona escasamente con la calidad de la investigación misma, y no se centra en lo sustantivo de la actividad de investigación: las preguntas, el método, los resultados; en los hechos, se trata –al decir de una entrevistada- de un “incremento salarial encubierto”, que no tiene por qué redundar en resultados concretos.

Con lo analizado hasta acá, parece evidente que tratándose de instituciones públicas, financiadas con fondos públicos, y siendo ambas –ANEP y la UdelaR- las únicas instituciones de su tipo en el país, no cabe otra opción más que buscar formas de cooperación e intercambio que resuelvan definitivamente el problema de la desvinculación del sistema ANEP con investigación disciplinar y educativa, ya que el nivel de la FD tiene impactos múltiples en todos los demás niveles educativos, en particular en la educación básica. Sin duda, se trata de una cuestión de responsabilidad social procurar los máximos esfuerzos para se efectivice una cooperación amplia y fluida entre la UdelaR y la ANEP. Los próximos años serán decisivos para efectivizar una reforma de la formación docente que ponga a la educación uruguaya, desde la educación inicial hasta el doctorado, en el camino del logro de una sociedad basada en el conocimiento, el desarrollo y la innovación.

BIBLIOGRAFÍA:

ANEP-MesyFod y UTU-BID: (2001) *Aportes al análisis de los Bachilleratos en la Educación Secundaria*, Montevideo.

ANEP (s/f), Una apuesta para el IPA. Plan de acción en apoyo al proyecto de centro, Montevideo, ANEP.

ANEP-Memfod, (2003) *Estudio sobre los procesos de inserción de los egresados del plan 1996 en la Educación Media Superior*, Montevideo.

ANEP. Consejo Directivo Central. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Área Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores. Sin título, inédito.

Arocena, R. (Seleccionador) (1995) *Ciencias técnicas y sociedad*, Mdeo., Trilce.

Arocena, R., y Sutz, J. (2003), *Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento*, Cambridge University Press, Madrid;

Arocena, R., Bortagaray, I., y Sutz, J. (2008), *Reforma universitaria y desarrollo*, s/ed., Montevideo

Beck, U (1986) *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.

Beck (2000) *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Paidós, Barcelona.

Bell, Daniel (1976) *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid. Alianza Universidad.

Bourdieu, P. (2000) *Las formas del capital. Capital Económico, capital cultural y capital social*, en “Poder, derecho y clases sociales”, Barcelona, Desclée.

Castel, R., (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard

Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris.

Centro de Estudiantes del IPA, Aportes de los Estudiantes, Montevideo, s/f, inédito.

Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce, Montevideo

Diez de Medina, R. (2001) *El trabajo de los jóvenes del Mercosur y Chile en el fin de siglo*, Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor-OIT, Montevideo

Diez de Medina (2001) *Jóvenes y empleo en los noventa*, Cinterfor-OIT, Montevideo.

Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, *Propuesta para el Plan Nacional Integrado de Formación Docente*, Montevideo, noviembre 2007. Documento inédito.

Drucker, P. (1959) “La revolución educativa” en: Etzioni A., Etzioni E., (comp.) (1968) *Los cambios sociales. Fuentes tipos y consecuencias*, FCE, México.

ERT (1995) *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Bruselas

Frankel (1989) *Los utópicos postindustriales*, Ed. Alfons el Magnànim, Valencia.

Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa (2002), *La FD en cifras*”, en: *Serie Educativa*, N° 1, Montevideo, ANEP-CODICEN.

Giddens, A., (1987) *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu, Buenos Aires.

Giddens, A., (1995) *La constitución de la sociedad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, J., (1989) *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.

Gorz, A. (1998) *Métamorphose du travail*, Galilée, París.

Gouldner (1978) *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza, Madrid

Gouldner (1980) *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, Alianza, Madrid.

Habermas, (1973) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu.

Habermas (1989) *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid, Tecnos.

Lema (2003) *Sociedad del Conocimiento: ¿desarrollo o dependencia?* En Aguirre y Batthyány (Coord) (2003)

Marrero, A. (2003) *Promesas incumplidas: los alcances del universalismo en el bachillerato*, en Mazzei, E. (Coord.) "El Uruguay desde la Sociología", DS, Montevideo.

Marrero, A., (2005) *Formación docente y educación preuniversitaria en Uruguay: La crisis de un modelo*, *Témpora* N° 8, pp. 189-209 (Revista del Departamento de Sociología de la Educación, Universidad de La Laguna, España)

Marrero, A. (2008) *La herencia de nuestro pasado. Reflexiones sobre la Educación Uruguaya del Siglo XX* en: "El Uruguay del siglo XX: La sociedad", Montevideo, Ediciones Banda Oriental, pp. 45-75.

Marrero, A. (2008), "El bachillerato uruguayo", Montevideo, CSIC-UdelaR-Germanía, 2008. ISBN: 978-9974-0-0418-4.

Offe, C. (1992) *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*, Madrid, Alianza.

Piñón, F, "Ciencia y Tecnología en América Latina: una posibilidad para el desarrollo" <http://www.campus-oei.org/salactsi/pinon.pdf>

Rubio, E. (2003) *Saber y poder. La cuestión democrática en la sociedad del conocimiento*, FESUR, Montevideo.

Seoane (2008) *Ley de Educación y Formación Docente: la hora de conjugar tradiciones*, Semanario Brecha del 1º Agosto, Montevideo.

Strobel, P. (1995) *Los servicios en el centro de las mutaciones del trabajo*, en Arocena, R.

Tedesco, J.(1999) "La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento" IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

Tedesco (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.

Toffler (1981) *El "shock" del futuro*, Editorial Plaza & Janés, Barcelona.

Toffler (1990) *El cambio del poder*, Plaza & Janés, Barcelona.

Toffler, A. y H., (1994) *Criando uma nova civilização. A política da terceira onda*, Record, Rio de Janeiro.

Touraine, A. (1973) *La sociedad post-industrial*, Ariel, Barcelona.

Vaillant, D. (2002), *Formación de formadores. Estado de la práctica*, PREAL, Santiago de Chile.

Vázquez, S. (1997), *El área de formación y perfeccionamiento docente y la reforma educativa*, ANEP, Montevideo.

Weber, M. (1944) *Economía y Sociedad*, FCE, México.

Young, M. F. D. (2008) *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge, Londres.