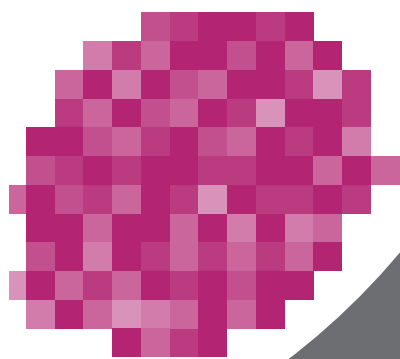


*Humanidades  
digitales  
y abiertas*



*VII de Investigación y VI de Extensión*

# ***Jornadas 2017***

***Profesor Washington Benavídez***

*V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado*

Grupo de Trabajo 13  
Teorías y prácticas  
en la enseñanza universitaria

## CONSIDERACIONES ÉTICAS SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA

CECILIA BLEZIO

Este texto, que se inscribe en la línea de investigación Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje<sup>1</sup>, es producto de avances sobre mi tesis de maestría (El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República, Blezio, 2015).

La escritura académica ha sido objeto de múltiples reflexiones, en tanto preocupación de los docentes y dificultad para los estudiantes. Las ciencias de la educación se han ocupado de ella como tecnología, centrándose en técnicas para enseñar a redactar en ese género; por otra parte, estudios en una lingüística aplicada ubican la cuestión, por ejemplo, en la adecuación o inadecuación del estilo o en marcas intratextuales. Estos enfoques suponen ubicar la escritura académica como una destreza, que puede aprenderse, practicarse y mejorarse. Parten de un sujeto que puede usar la escritura con mayor o menor habilidad, excluyendo de la reflexión la función que la escritura académica cumple en la producción de conocimiento (lo que, para nosotros, es su rasgo distintivo).

Según nuestra perspectiva, la escritura académica es un atributo de la investigación como posición y, como tal, se inscribe en la relación saber-conocimiento. Puede situarse como gesto, que bordea un real (imposible-saber) y, a partir de su falta, consigue bordear y representar algo de él. Ese gesto se materializa en un testimonio: el texto académico, aquel que es propio de la ciencia o de los mecanismos del saber-conocimiento.

Partamos de dos premisas. En primer término, el texto académico es un escrito formal, pero eso no alcanza para definir su especificidad. Hay textos adecuados pero que no tienen originalidad (aunque no se pide originalidad en el grado, según algunos informantes<sup>2</sup>). Los docentes no dicen qué falta pero parece que algo falta. Son «textos correctos», dicen. Ahí puede ubicarse toda una tradición de la lingüística que

1 Actualmente es una línea interservicios: surgida en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) actualmente está alojada también en el Celex (de la misma facultad) y en el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología (Facultad de Psicología).

2 Para el trabajo de tesis de maestría (Blezio, 2015) entrevisté a 23 docentes de siete servicios del área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República —la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, la Facultad de Ciencias Sociales, la Facultad de Derecho, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Información y Comunicación, la Facultad de Psicología y el Instituto Superior de Educación Física—, con el

estudia la adecuación —a la norma, al género discursivo—; y, también, puede incluirse hasta la corrección sintáctico-gramatical puede. Pero parece que la cuestión no va por ahí, que nada de esto alcanza para recubrir la diferencia entre un texto, digamos, «aceptable» y otro que realmente sea interesante leer en el marco de la disciplina de que se trate. Entonces, segunda premisa: el texto académico es un efecto de la relación saber-conocimiento.

Asumir estos supuestos tiene consecuencias para pensar la escritura académica en términos de su enseñanza: en cuanto a la planificación, no se trata de adiestrar en estilos o destrezas sino de proyectar una inscripción en un funcionamiento heurístico; en cuanto a la instanciación de la enseñanza, se trata, directamente, de poner a funcionar las dinámicas del conocimiento. Dicho de otro modo, no se trata de motivar o promover, sino solo de habilitar o permitir la entrada al funcionamiento de la ciencia, permitir la habilitación (que, en última instancia, es siempre subjetiva).

En cuanto a consideraciones sobre su estilo o estética de la escritura académica, nada tienen que ver con la claridad ni, menos, con la comunicación de un conocimiento (porque esos son asuntos de la divulgación); en tanto el texto académico es el tipo de escritura requerido por un saber, quien comanda su complejidad, simplicidad o cualquier otro de sus atributos es, justamente, el saber de cuyo funcionamiento forma parte. La única ética posible del texto académico está en relación a la producción de conocimiento y a los mecanismos del saber, de la pregunta. Es decir: un texto académico sería el despliegue de una pregunta, en tanto persecución de aquello que no se sabe, de lo que falta.

Finalmente, en cuanto a la ética, nos preguntamos: ¿cómo formular una ética posible del texto académico y, de ahí, de su enseñanza? Desde este punto de vista, la ética está en relación con el funcionamiento heurístico que tiene lugar en el propio texto. Nuevamente, no tiene nada que ver con la claridad, las capacidades de comunicación, ni tampoco con el alarde de conocimientos que pueda haber allí, de forma enciclopedista (porque de esto se tratan los manuales y el texto académico no es un manual, que deba dar cuenta del Todo). El texto académico no es divulgación ni difusión. No necesita hacer concesiones con el lector, ni ser fácil de leer. La única ética posible del texto académico es en relación con el funcionamiento heurístico.

La escritura puede considerarse como gesto subjetivo de cifrar y descifrar en el mismo movimiento, como ya planteé en otros textos (Blezio, 2013 y 2015; Blezio y Fustes, 2010). Esto puede decirse de manera literaria; por ejemplo, según Duras: «¡escribir es intentar saber qué escribiríamos si escribiésemos» (Duras, 2009, p. 56). Pero también formularse en términos de la relación entre expresión y contenido (Hjelmslev, 1984, p. 73 y ss.), o, incluso, antes, con la relación entre pensamiento y

---

objetivo de indagar acerca de cómo requerían, consignaban y acompañaban la escritura académica. En este trabajo no me extenderé sobre lo que plantearon sino que voy a utilizar menciones genéricas a las entrevistas, para hacer inferencias y preguntas a partir de ellas.

materia fónica —y, posteriormente, significado y significante— (Saussure, 1967)<sup>3</sup>. O, más todavía, puede remontarse a la distinción aristotélica entre forma y materia, y su resolución hilemórfica (Aristóteles, 2012), entre otras. En esta relación diádica en sus diferentes formulaciones, lo que importa es, justamente, la relación: cada uno de los términos necesita del otro y lo fundamental es la idea de asociación, conexión, unión, de la cual deviene un tercer elemento, diferente, que antes no estaba y que solo es posible en virtud de esa asociación. Para explicar esto Hjelmslev utiliza los términos de función y funtivos: «Siempre habrá solidaridad entre una función y (la clases de ) sus funtivos: no puede concebirse una función sin sus terminales, y los terminales son únicamente puntos finales de la función y, por tanto, inconcebibles sin ella» (Hjelmslev, 1984, p. 74).

De este modo, la única modalidad que cabe en cuanto a la enseñanza es «¡Escriba!»<sup>4</sup>, es decir, una consigna que funciona como imperativo que habilite la entrada en la relación saber-conocimiento. Claro, esto puede formularse o, incluso, desarrollarse de muchas maneras: «hágase una pregunta», «ponga un título», «piense su trabajo en forma de estructura (y no como sumatoria de elementos)»... En definitiva: «formule todo por escrito» para, finalmente, saber eso que escribiría, siguiendo el razonamiento de Duras (2009), y materializarlo.

Otra cuestión a pensar en relación con la escritura académica en el grado es la de si corresponde que los estudiantes de grado los escriban y lean, es decir, se expongan al funcionamiento de la ciencia o de la disciplina en la que se están formando. Para pensar esto tomé un asunto de otra disciplina: Fabra (2017) trabaja en la enseñanza de la natación y discute el uso del flotador de cintura como elemento facilitador. La autora se pregunta: «si la búsqueda de la flotación depende del equilibrio que el niño logre en el agua, ¿cuál es el motivo para colocarle un objeto de flotación artificial ajeno a los que él ya posee —como sus pulmones, por ejemplo—?» (Fabra, 2017, s/p). Volviendo a nuestra cuestión, entonces: ¿por qué hacer «simulacros» de escritura y de investigación —como relataban muchos docentes entrevistados, que les proponían a sus estudiantes—? Recordemos, con Deleuze:

¿Cómo hacer para escribir si no es sobre lo que no se sabe, o lo que se sabe mal? Es acerca de esto, necesariamente, que imaginamos tener algo que decir. Solo escribimos en la extremidad de nuestro saber, en ese punto extremo que separa nuestro saber y nuestra ignorancia, y que hace pasar el uno dentro de la otra (Deleuze, 2002, p. 18).

3 Recordemos, por ejemplo, las comparaciones de Saussure (1967) de la lengua con una hoja de papel, con anverso y reverso. O, también, la idea del viento que sopla sobre una superficie de agua y dibuja en ella una serie de divisiones y ondulaciones (Saussure, 1967, p. 192).

4 Esto fue, precisamente, lo que me dijo mi tutor de tesis: «¡Escriba! Porque, si no lo escribe, no existe» (Behares, comunicación personal, 15 de junio de 2016).

¿Acaso un sujeto que esté inscripto en una cierta tradición de conocimiento — un estudiante de grado, por ejemplo—, no es capaz de sostener, por escrito, y cifrar y descifrar, el camino de una pregunta genuina?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES (2012) *Metafísica*. Edición trilingüe. Madrid: Gredos.
- Behares, L. E. (2015) Comunicación personal en el marco de la tutoría, 15 de junio de 2016.
- Blezio, C. (2013) «Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria», *Educação. Revista del Centro de Educação de UFSM*, Santa Maria, UFSM, vol. 38, N° 1, jan./abr. 2013; pp. 111-121. Disponible en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/5912>.
- Blezio, C. (2015) *El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República*. Tesis para la obtención del título de Magister en Enseñanza Universitaria (CSE, Área Social de la Udelar) defendida el 15 de diciembre de 2016 (inédita).
- Blezio, C. y Fustes, J. M. (2010) «El proceso de reescritura del texto académico producido por los estudiantes en el grado universitario», *Didáskomai*, Montevideo, DEyA, N° 1, 2010; pp. 41-55.
- Deleuze, G. (2002) *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duras, M. (2009) *Escribir*. Barcelona: Tusquets.
- Fabra, L. (2017) «La institucionalización en la enseñanza de la natación. El uso del flotador en Uruguay», 12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, 13 al 17 de noviembre de 2017. Disponible en [http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/120-congreso/actas-2017/Mesa%2010\\_Fabra.pdf/at\\_download/file](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/120-congreso/actas-2017/Mesa%2010_Fabra.pdf/at_download/file).
- Hjelmslev, L. (1984 [1943]) *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Saussure, F. de (1967 [1916]) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

# DEBATES CONTEMPORÁNEOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE<sup>1</sup> EN URUGUAY (1995-2015)

---

ELOÍSA BORDOLI<sup>2</sup>

## RESUMEN

El objetivo de la ponencia es describir y analizar el proceso de cambios institucionales que la Formación Docente (particularmente de maestros) ha tenido en los últimos años en el Uruguay. Básicamente se hará foco en dos momentos particulares: la reforma educativa de los noventa y los cambios introducidos en 2008 con la creación del Sistema Nacional Integrado de Formación Docente. La comparación de los procesos de reforma institucional buscará identificar los nudos del debate contemporáneo de cara a la creación de una Universidad de la Educación. Un lugar analítico central tendrá la relación enseñanza e investigación en la formación de los docentes.

Palabras clave: formación docente, enseñanza, investigación

## INTRODUCCIÓN

La formación de maestros, en Uruguay, se configura en el marco de la reforma educativa liderada por José Pedro Varela en el último tercio del siglo XIX. El «ejército de túnicas blancas» ocupó un lugar medular en la conformación del estado moderno. La escuela pública y los maestros, en tanto cuerpo especializado de esta, contribuyeron a la consolidación de un relato nacional tendiente a unificar al país y a ubicarlo en el circuito capitalista internacional. En este marco, la figura del maestro normalista se articuló en torno a un apostolado laico que debía desarrollar su misión educativa con el objetivo de *civilizar* a los *bárbaros etarios y salvajes*. Esta constelación de sentidos operó como fundamento y promovió la organización de una institucionalidad de formación de maestros que se articularía con la escuela en el marco del Consejo de Educación Primaria y Normal. Las implicancias de este modelo exceden el objetivo de esta ponencia, no obstante interesa subrayar tres características de este: el sesgo «subordinado» de la formación de maestros a lo escolar, el predominio estatal que

---

1 La ponencia se focalizará, particularmente, en la formación de maestros. Actualmente en el marco del Consejo de Formación en Educación, la formación docente incluye: la formación de profesores, maestros técnicos, educadores sociales y maestro en primera infancia. Aunque se articulen en el mismo espacio institucional, las cinco carreras tienen una génesis y características diferentes.

2 Prof. Adj. del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Fhce, Udelar.

la formación de maestros adquirió y el sentido que se le otorgó a los maestros con respecto a lo nacional y al proceso civilizatorio de los sujetos.

En consonancia con lo señalado, la formación docente, específicamente magisterial<sup>3</sup>, se articuló en torno a la necesidad de formar el contingente de especialistas indicado capaces de contribuir en el proceso de articulación de los diversos grupos sociales por medio de la cultura letrada, los valores e ideas del naciente estado nacional. Para ello se fueron configurando instituciones, currículos y materiales de trabajo específicos en el marco del sistema educativo. En este marco, en la formación de maestros la educación se estructuró en torno al sentido que el valor de transmisión de la cultura desempeñó en la tarea pastoral al tiempo que se materializó en diseños institucionales y curriculares específicos.

En el marco de la configuración histórica de estas redes de sentido, en esta ponencia interesa señalar los rasgos diferenciales operados en la formación de maestros en dos momentos particulares de la historia reciente: la reforma educativa de los 90 y los procesos de cambio acentuados en 2005 con la asunción de la coalición de centro-izquierda en el gobierno nacional.

La hipótesis de trabajo sostiene que el particular proceso de la formación de maestros en Uruguay condensa persistencias y cambios los cuales dan cuenta de una articulación de los sentidos históricamente configurados, los discursos internacionales dominantes y elementos de orden contingente.

## LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LOS NOVENTA

En el tercer gobierno posdictatorial liderado por el Partido Colorado (1995) se conjugan un conjunto de transformaciones en el sistema educativo nacional que se integran, con rasgos particulares, a cambios del período. Esta década se caracteriza por nuevas formas de relacionamiento del Estado con la sociedad y el mercado en la que

---

3 En 1882 se crea el primer Internado Normal de Señoritas, bajo la dirección de María Stagnero de Munar. Nueve años más tarde, se crea el Internado Normal de Varones, bajo la dirección de Joaquín Sánchez. En 1918, el Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal sustituye a la anterior Dirección de Instrucción Pública. En 1962, se crea el Instituto Magisterial Superior, destinado al perfeccionamiento y postgrado de los maestros. Los maestros se forman en el Instituto Normal de Montevideo y desde 1960 en los más de veinte institutos distribuidos en el interior del país. En 1977 los INN del interior son convertidos en IFD con el objetivo de ampliar su oferta de formación incluyendo a los profesores de educación media.

La formación de profesores de educación secundaria, hasta 1935 se encontraba incluida en el seno de la Universidad. La Ley N° 9.523/1935 escinde al Consejo, formando un nuevo ente autónomo en el que se da la modalidad de agregaturas para formar docentes que impartieran clases en el subsistema. En 1940, se conforma la Sección Agregaturas de la Educación Secundaria, y en 1949, se crea el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria bajo la órbita del Consejo Nacional de Educación Superior que posteriormente se llamaría Instituto de Profesores Artigas (Ipa). Los Maestros Técnicos y Profesores Técnicos desde el año 1962 se forman en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Inet).

se articula un nuevo modelo de acumulación —*neoliberal*— basado en la retracción del Estado y el predominio del libre juego del mercado. Este modelo impulsado por los países centrales con apoyo de los sectores nacionales vinculados al capital extranjero, se organizó en torno a una serie de medidas entre las que se destacan: disciplina fiscal, reducción del Estado, reformas impositivas, liberalización de los tipos de interés y liberalización comercial así como la profundización de la inversión extranjera.

Este modelo, en Uruguay como en el conjunto de los países latinoamericanos, provocó una retracción del estado, apertura comercial, liberalización financiera, incremento de las privatizaciones y pago de la deuda externa. La desregulación laboral y el crecimiento de la pobreza fueron «atendidos» con políticas focalizadas de carácter compensatorio. En el ámbito educativo, este tipo de políticas ocupó un lugar central.

La disputa nuclear del período se configuró en torno a la relación público / privado en la economía y en la prestación de los bienes y servicios sociales. En uno de los polos de esta disputa se condensa un discurso pro-privatizador que promueve el desvalor de lo público-estatal y en el otro polo se aglutina una perspectiva de resistencia a ese discurso que se centra en el valor de lo público en tanto patrimonio de todos. En este marco se desarrollan una serie de tensiones, que podrían sintetizarse en siete ejes: a) regulación estatal - regulación del mercado, b) provisión estatal de servicios - privatización, c) centralización - descentralización, d) control centralizado - autonomía, e) remuneración salarial - incentivos, f) supervisión - evaluación, g) universal - focalizado (Bentancur, 2008: 11).

En este contexto, se desarrolla la reforma educativa de los años 90. Particularmente, las modificaciones en la formación docente se inscribieron en el marco general descrito y en la disputa de sentidos en torno al valor de la educación en este nuevo escenario. No obstante, la reforma educativa en Uruguay adquirió rasgos particulares. De manera comparativa con los cambios acaecidos en la región, la reforma educativa en nuestro país adquirió sesgos moderados. Algunos investigadores la han caracterizado como liberal amortiguada en tanto se desarrolló en un peculiar mix de persistencia institucional, gobierno conservador e innovación tecnocrática (Bentancur, 2008: 228). En este marco, es necesario señalar que no se avanzó en procesos privatizadores y del libre juego del mercado como en otros países de la región. Este aspecto se observa en el pedido presupuestal que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) efectúa así como en los documentos del período. Por ejemplo:

definir la Reforma de la Educación como un proceso tendiente a fortalecer la equidad social supone, en nuestra visión, la presencia de un actor central, el Estado, que opere como garantía de la universalidad de los objetivos y de la consecución de niveles razonables y necesarios de igualdad [...]. Esto no implica desconocer la presencia de los actores privados, pero sí supone que no



podemos supeditar la búsqueda de la equidad social a la libre concurrencia en el mercado en materia educativa (ANEP, 2000: 44).

Es factible analizar que esta característica de la reforma educativa heterodoxa se articule con diferentes elementos de diverso orden: el rasgo gradualista de procesar los cambios que la cultura política ha desarrollado en el país (Lanzaro, 2004), las resistencias de los trabajadores a los cambios privatizadores del período (Moreira, 2001) y a las articulaciones de sentido que se configuraron históricamente en torno al lugar de la escuela y el maestro en el proceso de configuración de lo nacional. En esta línea, la escuela y los docentes se vincularon con el espacio común que la cultura porta.

#### LA FORMACIÓN DE MAESTROS

La formación docente fue uno de los tres objetivos centrales sobre los que se estructuró la reforma en ese período<sup>4</sup> con el propósito de: «elevar el nivel de egresos de maestros y profesores y fortalecer la calidad de la formación docente» (ANEP, CODICEN, 2005: 42)

Esta debería apuntar al desarrollo de «la excelencia docente» en tanto se enfatiza que la formación docente es deficitaria e insuficiente. En esta línea se plantea la necesidad de: «... crear, en mediano plazo, un sistema nacional terciario de formación docente que tienda a fortalecer dicha actividad como profesión» (ANEP, 2000: 263). En esta dirección se crean el Centro de Capacitación (CECAP) y seis Centros Regionales de Formación de Profesores (CERP) en el interior del país<sup>5</sup>. También se produce un programa de fortalecimiento institucional del IPA y el Plan de Titulación de docentes de secundaria<sup>6</sup>.

4 Los principales objetivos de la reforma fueron: «... la consolidación de la equidad social; la dignificación de la formación y la función docente; el mejoramiento de la calidad educativa, y en apoyo a estos tres objetivos; el fortalecimiento de la gestión institucional» (ANEP, CODICEN, 1995).

5 Hasta ese momento la formación de profesores y maestros técnicos se hallaban centralizada en Montevideo, no así la de maestros de educación primaria. En cada capital del interior del país existía un Instituto Normal destinado a la formación de maestros que posteriormente se transformó en Instituto de Formación Docente.

Los CERP se crean en los departamentos de: Rivera (1997), Salto (1997), Maldonado (1998), Colonia (1999), Canelones – Atlántida - (1999) y en Florida- (2000).

6 Cabe recordar que hasta el año 1972, la formación docente se encontraba fragmentada en tres entes: INN, IPA e INET. Unos meses antes del golpe de Estado se aprueba la Ley N° 14.101/1973 la cual suprime los tres entes existentes destinados a la formación docente y, posteriormente, crea un Instituto Nacional de Formación Docente (INADO) dependiente del Consejo Nacional de Educación (CONAE). Este Instituto estaba compuesto por tres Centros: los Institutos Normales, el IPA y el Instituto Magisterial Superior (IMS). En la reapertura democrática, en 1985, se aprueba la Ley de Educación (N° 15.739/85) la cual crea el ente autónomo Administración Nacional de Educación Pública. La formación docente se re-organiza y pasa a depender de una Dirección Ejecutiva de especial jerarquía dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP.

En el período, los CERP desarrollaron acciones de «discriminación positiva» por medio de un programa de becas tendientes a captar estudiantes de la Educación Media Superior de condiciones socio-económicas bajas. Los CERP funcionaban con un *curriculum* y una modalidad de cursado diferentes al de los Institutos de Formación Docente (IFD). Los grupos eran menos numerosos y los estudiantes tenían régimen *full-time* de estudio. En tanto los docentes eran contratados por 40 horas para dictado de clases, consultas, estudio y planificación y, a su vez, recibían cursos de capacitación disciplinar y en áreas pedagógicas.

En la búsqueda de una mejora en la «calidad de la formación docente» en el período se desarrollaron: a) pruebas de Lengua para los aspirantes a cursar formación docente (éstas tuvieron, inicialmente, un fin eliminatorio que luego se sustituyó por diagnóstica), b) reformulación del INET, c) capacitación didáctica para los docentes del INET, d) promoción de Proyectos Educativos de Centro en los CERP. (ANEP, 2005: 42-43).

El tratamiento diferencial otorgado a los docentes y estudiantes de los CERP en relación a los otros centros de formación docente, el impulso de acciones de «discriminación positiva», la carencia de consulta y participación «real» de los docente, así como el modelo de la capacitación impulsado por las autoridades del período produjeron reacciones de rechazo y crítica por parte de las organizaciones gremiales y las Asambleas Técnico Docente en tanto se operaba un debilitamiento de los arreglos institucionales y los diseños curriculares que garantizaban una formación docente común en todo el territorio nacional. La diversificación institucional y curricular si bien implicó una apuesta a lo público fue analizada por los colectivos estudiantiles y docentes como un debilitamiento de la matriz común que la formación docente presentaba.

En Magisterio se había efectuado una reforma curricular en 1992<sup>7</sup> la cual se reformularía en el 2000. Esta acorta la carrera a tres años y anexa uno de especialización para maestro de educación común o inicial. Este plan se fundamenta en tres principios centrales: la educación debe cumplir un papel en la transformación social, la centralidad en la profesión docente y promover una educación de calidad que permita «diagnosticar tempranamente los problemas de los alumnos» así como asumir el impacto de las tecnologías. Este diseño curricular introdujo tres conceptos claves: el trabajo interdisciplinario, la noción de «contextualización» (aplicado al aprendizaje, la didáctica y la práctica) y la investigación educativa. Con respecto al primero de estos el plan se organiza en torno a familias de asignaturas. Este se estructura en núcleos temáticos generadores, unidades integradas y áreas: Ciencias de la Educación, Expresión; Humanística, Científica. Se desarrollan algunas asignaturas que se denominan de extensión; estas son: Biología, Ciencias Físico-química, Literatura, Historia

7 Este Plan sustituye al del 1986 estructurado en la reorganización democrática.

del arte, Educación para la Salud, Geografía, Educación Ambiental, Historia Nacional y Americana. A este diseño se añaden diversos seminarios y talleres obligatorios y optativos. La investigación educativa se reduce a un taller obligatorio, semestral en segundo año. Concomitantemente, el área de Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicología, Sociología y Filosofía) se vincula, especialmente con las decisiones metodológicas vinculadas a la práctica. Si bien, la introducción del taller de investigación puede ser apreciada como un elemento positivo este es francamente insuficiente y tiene un carácter aplicado. Asimismo el área de Ciencias de la Educación, eje vertebrador de la formación de maestros, se presenta asociado a los aspectos técnicos por sobre los epistémicos y heurísticos.

## LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LOS PRIMEROS GOBIERNOS «PROGRESISTAS» (2005-2015)

En el año 2005 accede al gobierno nacional el Frente Amplio, coalición y movimiento que representa a los partidos de la izquierda tradicional y a sectores progresistas. Los dos primeros gobiernos de la coalición<sup>8</sup> se caracterizan por una búsqueda de alternativas a las políticas neoliberales que condujeron, en el año 2002, a la agudización de la crisis económico-financiera. Estos gobiernos<sup>9</sup> se inscriben en una difícil tensión entre las restricciones externas que América Latina tiene en el escenario global —dinamizado por la circulación financiera— y las decisiones políticas que los gobiernos asumen.

Los dos gobiernos de este período establecieron a la educación como una de sus prioridades, lo que se vio reflejado en el aumento presupuestal (4,5% del PBI) y en la organización de ámbitos de debate y consulta para sentar las bases de una nueva Ley de Educación. Asimismo, se impulsó una política integrada de protección social en la cual la educación y los docentes ocuparían un lugar particular.

En 2005, la gestión de la ANEP estuvo regida por cuatro líneas de trabajo: a) la concepción de la educación desde una perspectiva de derechos humanos, b) el alineamiento de los procesos administrativos con las metas y los objetivos de las políticas educativas, c) la promoción de la participación como principio rector y d) la visión sistémica de la educación pública (ANEP-CODICEN, 2010: 14).

8 El primero gobierno (2005-2010) estuvo encabezado por el Dr. Tabaré Vázquez y el segundo (2010-2015) por el Sr. José Mujica.

9 Estos gobiernos forman parte de la progresiva instalación de presidentes de nuevo signo que se producen en diversos países de América Latina y se los han denominado Nuevos Gobiernos Progresistas o de Izquierda moderada y racional (Moreira y otros, 2008).

## LA FORMACIÓN DE MAESTROS

El período estuvo caracterizado por dos elementos centrales: la reorganización y unificación de la formación docente y la propuesta de transformar esta de nivel terciario a universitario. En este contexto se crea un Sistema Nacional Integrado de Formación Docente que articula los diferentes centros de formación docente bajo la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFYPD) dependiente del CODICEN. A su vez, y a partir de la Ley de Educación N° 18.437, en el año 2010 la dirección es remplazada por un Consejo de Formación en Educación (CFE) hasta tanto no esté en funcionamiento el Instituto Universitario de Educación (IUDE) previsto en la nueva ley de educación.

Cuatro objetivos centrales de trabajo caracterizaron el período: a) el desarrollo del Sistema Nacional Integrado de Formación Docente que revirtiera la diversificación institucional y curricular que se había efectuado en los noventa<sup>10</sup>, b) el estímulo de la participación real de los órdenes en la conducción, c) el desarrollo democrático y transparente de la gestión y d) el desarrollo de la informatización de los procesos. En este marco, en 2008, se implementa el Plan Único de Formación Docente que introduce una serie de modificaciones significativas en la formación docente. Además de los cambios señalados se destaca la creación de departamentos por áreas de conocimiento con la intencionalidad de promover ámbitos de investigación en el seno de una institución que se había caracterizado, fundamentalmente, por la enseñanza en el marco de la formación normalista.

La participación de los órdenes en los ámbitos de gobierno de la formación docente así como el protagonismo de docentes y estudiantes en la reforma curricular estuvo precedida por un trabajo en las diferentes salas y comisiones docentes desarrolladas en instancias departamentales, regionales y nacionales.

En este segundo momento de análisis estuvo caracterizado por un discurso de oposición a las reformas de los noventa, especialmente con respecto a los discursos proprivatizadores y de apertura al mercado. En la formación docente el eje estuvo centrada en dos aspectos claves, la participación de docentes y estudiantes en los procesos de cambio y en la «recuperación» de una formación docente común, no fragmentada y diferencial. Esto condujo un diseño curricular unificado y arreglos institucionales que habiliten el tránsito a un instituto universitario de educación en cuyo seno se desarrollara la formación docente tal como lo establece la nueva ley de educación.

El Plan de Formación de maestros de 2008<sup>11</sup> forma parte del Sistema Nacional Integrado de Formación Docente. La malla curricular prevé una formación inicial de

<sup>10</sup> Se unificó: Ifd, Innn, Ipa, Inet, Cerp y el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (Ccpd).

<sup>11</sup> En 2005 se implementó un nuevo Plan de Formación inicial de maestros. El 1° de abril de 2003 el Codicen a través de la Secretaría Técnica de Formación Docente que bajo la supervisión de la

cuatro años para los estudiantes de magisterio al igual que para profesorado de educación media, maestros y profesores técnicos así como para los educadores sociales.

El CFE, desde el 2010 hasta el presente, ha avanzado en el estudio y diseño de las modificaciones institucionales, curriculares y académicas necesarias para que la formación docente se inscriba en la dinámica universitaria. Particularmente, en 2012 el CFE aprueba la conformación de tres comisiones de trabajo integradas por representantes de la Asamblea Técnico Docente (ATD) del CFE -ANEP, directores, coordinadores y estudiantes (CFE, 2012)<sup>12</sup>. Las comisiones que se instalan son: Estructura curricular, Articulación entre Estructura Curricular y Académica, y Jurídico Normativa. En 2015 se constituye la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular con los tres órdenes y coordinada por el Consejero electo por el orden docente así como la Comisión Nacional de Carrera. La primera de estas ha avanzado en acuerdos para la implementación de un nuevo plan de estudio.

La Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular se encuentra abocada al análisis del plan de estudio de grado de formación en educación<sup>13</sup>. La Comisión en un marco de trabajo participativo ha avanzado en los siguientes criterios generales para la estructura curricular: a) el eje y contenido de la formación se centrará en la educación en derechos humanos, b) la formación articulará dispositivos de trabajos transversales, c) las unidades curriculares serán semestrales y se contemplarán diversidad de temporalidades, d) se habilitará modalidad presencial y semipresencial, e) los cursos se creditizarán con el objetivo de habilitar la flexibilización y navegabilidad curricular, f) la organización será en tres núcleos formativos. Los núcleos formativos comprenden: didáctica y práctica, profesional equivalente y unidades específicas. Los tres núcleos permiten la realización de trayectos optativos y electivos (CFE, 2017<sup>14</sup>).

La mayoría de los criterios señalados ya estaban presentes en el informe de Implementación del IUDE de mayo de 2010 los que fueron retomados en el Acta N° 1 de la Comisión de Estructura Curricular de 2012. En esta línea se indica que el diseño que se elabore en el marco del tránsito al Instituto Universitario<sup>15</sup> debe ajustarse a tres principios rectores: integralidad, simultaneidad (transversal en los cuatro años de la carrera) y especificidad de la formación docente. Asimismo los pilares estructuradores de la malla curricular de la formación docente inicial debe contemplar tres

---

Dirección de Formación Docente y la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa tendría el cometido de elaborar un nuevo plan de formación de maestros.

12 Acta N° 21, Res. N° 1, Exp. 5/6903/12c/7711/12 del 02/08/12. Disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com\\_content&view=article&id=557&Itemid=133](http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=557&Itemid=133). [Consultado: 02/08/2017].

13 La nueva denominación, formación en educación, demandaría un trabajo analítico particular.

14 Cfe, disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/presentacion\\_visitas\\_5.06.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/presentacion_visitas_5.06.pdf)

15 Actualmente Universidad de la Educación.

aspectos: a) la existencia de un núcleo de asignaturas vinculadas a las Ciencias de la Educación, b) una serie de disciplinas relacionadas a las asignaturas objeto de la enseñanza y c) la Didáctica y la Práctica Docente (CFE, 2012<sup>16</sup>).

Un aspecto novedoso que surge en los acuerdos de 2017 es la definición de un diseño curricular basado en competencias. La centralidad de estas se fundamenta en las relaciones que habilitan entre «... el saber con el saber hacer y el actuar, lo individual y lo grupal, lo estructural con lo conceptual, lo rutinario con lo nuevo y la respuesta ante lo complejo» (CFE, 2017: 6).

En síntesis, es posible apreciar que desde los acuerdos de mayo de 2010 de la Comisión de Implantación del Instituto Universitario al presente se ha configurado un discurso que al tiempo que reconoce la necesidad de conformar un ámbito universitario para la formación docente se visualizan las dificultades de diverso orden para que efectivamente esto acontezca. En esta ponencia se han descrito los procesos y tensiones vinculadas al diseño institucional y curricular. Específicamente en el siguiente apartado, importa subrayar el lugar que la investigación y la producción de conocimiento deben ocupar en un ámbito universitario.

#### TRADICIONES EN TENSIÓN: NORMALISMO / TECNICISMO Y UNIVERSITARIA

De la presentación y análisis efectuado importa señalar que los cambios educativos, y particularmente de la formación de maestros, en el primer período se operaron en el marco de un discurso nacional e internacional que impulsaba la reducción del Estado. Pese a estas constelaciones de sentido, la reforma en el campo educativo no implicó un proceso privatizador; por el contrario se impulsó un aumento en el gasto educativo estatal y una ampliación de la cobertura. Este rasgo heterodoxo con respecto a otros procesos de reforma en la región se articuló con un modelo autoritario y tecnicista en materia educativa. La oferta de formación docente se fragmentó y se diversificaron los marcos institucionales y curriculares de esta. Como se señaló estas particularidades operadas en Uruguay en el período pueden ser comprendidas por la persistencia de ciertas articulaciones históricas que asociaron a la figura del docente con la conformación del estado y con la misión civilizadora así como al gradualismo que la cultura política presenta a la hora de procesar los cambios. El modelo de formación de maestros presenta rasgos tecnicistas que se articulan con la tradición normalista. El Plan 1992 y la Reformulación del 2000 en el marco de las «novedades» descritas precedentemente delinear un perfil de maestro técnico, eficiente y capaz de instrumentar las «innovaciones» educativas y tecnológicas así como capaz de

16 Comisión de Estructura Curricular del Cfe, Acta N° 1 del 13 de agosto del 2012. Disponible en: <[http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com\\_content&view=article&id=557&Itemid=133](http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=557&Itemid=133)>. [Consultado: 02/08/17].

detectar a aquellos sujetos de la educación «con dificultades en el aprendizaje». La reducción de la carrera, la eliminación de unidades curriculares, la introducción de talleres obligatorios en dificultades de aprendizaje y el énfasis otorgado a la evaluación son algunos de los elementos que dan cuenta de lo señalado. El acento técnico de la formación reactualiza, desde otro lugar, la tradición normalista que históricamente se ha centrado en un «saber hacer». Como señala Davini (1995: 26) esta formación presenta un «carácter instrumental, ligada al saber hacer, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinar».

En el segundo período, signado por las críticas generales al modelo precedente por su carácter inconsulto de tramitación de los cambios educativos se unifica la formación docente. En esta línea se incentiva la participación de docentes y estudiantes, se modifican los planes de estudio y se comienza un proceso de cambio institucional<sup>17</sup> que tiene como finalidad ubicar a la formación docente en un espacio universitario en el cual la enseñanza pueda articularse con procesos de producción de conocimiento. En este marco se operan cambios institucionales como: la departamentalización y posterior instauración de institutos, la creación de horas docentes para la investigación, el llamado a proyectos de investigación, la promoción de posgrados, la reformulación de la estructura de cargos, entre otros. Las autoridades (Cfe, 2015) y los actores del momento (docentes y estudiantes) subrayan la necesidad de sentar las bases para avanzar en el tránsito hacia una formación de maestros con carácter universitario. En este marco, el quid se ubica en el lugar que la investigación y la producción de conocimientos poseen en la tradición universitaria. Estas se configuran en el rasgo diferencial de las dos tradiciones (normalista y universitaria) y en el desafío central para la formación de los maestros. En gran medida, el destino de la educación se juega en este desafío; es decir en el lugar que la producción de conocimiento pueda tener en la formación docente para que la tradición normalista ceda «paso» a la investigación.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANEP- CFE (2015). «Orientaciones y objetivos CFE 2015-2020». <Disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/documento\\_orientaciones\\_\\_objetivos.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/documento_orientaciones__objetivos.pdf)> [Consultado: 02/09/17]
- ANEP- CFE (2017). «Propuesta 2017. Fundamentos, orientaciones y acuerdos». <Disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/presentacion\\_visitas\\_5.06.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/presentacion_visitas_5.06.pdf)> [Consultado: 02/09/17]

17 Cabe consignar que en los sesenta se debatieron tres proyectos que procuraron, desde diferentes perspectivas, crear una Facultad de Educación en la cual se articulara la investigación con la enseñanza. Estos fueron: la Facultad de Educación propuesta por la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico, Cide, en 1965; el proyecto formulado por Darcy Ribeiro en el marco del Seminario sobre Estructuras Universitarias en 1967 y el proyecto de Facultad de Educación presentado en el Plan Maggiolo en 1967.

- ANEP- CODICEN (1995). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del CODICEN de la ANEP* (Tomos I y II), Montevideo.
- ANEP- CODICEN (2000). *Una visión integral del proceso de «reforma educativa» en Uruguay 1995-1999*, Montevideo.
- ANEP- CODICEN (2005). *Proyecto de Presupuesto 2005-2009*. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
- ANEP- CODICEN (2010). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones*. Tomo I: Exposición de Motivos y articulado. Período 2010-2014, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
- ANEP- DFYPD (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Documento Final. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay. Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*, Montevideo, Banda Oriental.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Lanzaro, J. (2004). «La reforma educativa en Uruguay (1995-2000). Virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa», Serie Política Social N° 91, Santiago de Chile, CEPAL.
- Moreira, C. (2001). «La reforma del Estado en Uruguay: cuestionando el gradualismo y la heterodoxia. En Calame, P. & Talmant, A. (Comps.): *Con el Estado en el corazón. El andamiaje de la gobernancia*, Montevideo, Trilce.
- Moreira, C., Raus, D., Gómez Leyton, J.C. (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*, Montevideo, Trilce.



## AVANZAR EN CALIDAD EDUCATIVA: CRÍTICA A LA «EDUCACIÓN AVANZADA» DE LA UDELAR

---

ALEJANDRO CÉSAR CORUJO PORTUGAL<sup>1</sup>

Se ofrece un análisis crítico de los rasgos fundamentales de la educación avanzada que la Udelar ha contribuido a generalizar en esta Segunda Reforma Universitaria (2007-2020). Se observa una contradicción en torno al tipo de egresado que se desea formar y se concluye que la perspectiva activa, que fundamenta los fines de la educación, no escapa a la 'mito-lógica' que subyace al modelo pedagógico que pretendía superar, el de la Enseñanza Pasiva. Cuando se analiza el tratamiento conceptual sistemático y la puesta en práctica de la Enseñanza Activa, se observa que el aprendizaje sigue siendo pasivo y desplazado de ser un fin de la Educación. Se sugiere que para una mejora en la calidad de los aprendizajes y su equitativa distribución social, es necesario cambiar la psicología en la que históricamente se ha fundamentado la Educación Pública en el Uruguay. Se enumeran innovadoras estrategias educativas generales relativas a los aspectos abordados durante esta crítica.

Palabras clave: Enseñanza Activa, Psicología, mito científico

### INTRODUCCIÓN

El problema de la baja calidad educativa alcanzó gran notoriedad pública cuando, a fines del año 2011, el Senado de la República formuló al Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) la petición de que elaborara una agenda para la mejora educativa. En su respuesta, la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública (CCSNEP) preparó el documento «Hacia la Construcción de una Agenda para la Mejora Educativa» como un avance con nuevas propuestas para afrontar los enormes desafíos que se le presentaban a la educación pública. Sobre el estado general de esta última, se confirmaba que: «Si bien ha avanzado en diversos aspectos en los últimos años, estos progresos distan de satisfacer las necesidades nacionales en la materia.» (pag. 5).

Entre los aspectos más destacados a tener que atenderse, se plantearon: abatir los niveles de repetición en educación primaria; combatir frontalmente la desvinculación estudiantil en los niveles medio y superior; vincular o revincular a aquellos que no participan en el sistema educativo; incrementar los egresos de los ciclos educativos, muy especialmente en el nivel medio; y avanzar en una más equitativa distribución social de los aprendizajes. El trabajo planificado de intervención se orientó

---

<sup>1</sup> Egresado de Facultad de Psicología de la Universidad de la República

a las siguientes cuatro líneas fundamentales: 1. Incrementar la calidad educativa en todos los niveles del sistema; 2. Universalizar la educación media; 3. Generalizar y diversificar la educación terciaria superior; y 4. Atraer a todos a la actividad educativa, propiciando la participación en la misma a lo largo de toda la vida activa.

En su particular contribución a dicho documento, la Udelar<sup>2</sup> expresaba como evidente la necesidad de cambios sustanciales en la Educación Pública y que ya había, a inicios del año 2007, fijado con vocación autocrítica, lineamientos para una Segunda Reforma Universitaria (2007-2020) enmarcada en la transformación de la Educación en su conjunto. El 31 de marzo del mencionado año, el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República había aprobado en general el documento titulado «Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública», donde expresaba que la meta fundamental de la transformación del conjunto de la educación uruguaya debía estar orientada por el propósito de avanzar hacia la generalización de la enseñanza avanzada, de calidad y conectada con el trabajo a lo largo de toda la vida activa. Su consolidación sería clave tanto para el desarrollo integral del país como para disminuir la desigualdad entre regiones y entre sectores sociales.

Para colaborar en ello, se reafirmaba la Reforma de Córdoba —gestora del ideal latinoamericano de Universidad que conjuga enseñanza, investigación y extensión desde la autonomía, el cogobierno y el compromiso social— mediante un conjunto de cambios que apuntaron hacia la mencionada meta. Entre estos, los *fin*es de la educación se fundamentaron «en la perspectiva de enseñanza activa» (ibid., pag. 14). Esta última, innovaría respecto al perfil del docente universitario en tanto que la Udelar hubo históricamente privilegiado el perfil científico-investigativo del profesor frente al pedagógico-didáctico (Behares y otros, 2006). De esta manera, la institución se impuso, como uno de sus objetivos centrales, el contribuir a la incorporación de innovaciones didácticas con el desarrollo de modalidades de enseñanza diversificadas que favoreciesen un mejor aprovechamiento de los cursos y fomentasen un aprendizaje activo y responsable de los estudiantes (CDC, 2011).

En suma, la educación avanzada y de calidad que la Udelar ha venido contribuyendo a generalizar en esta Segunda Reforma tiene los rasgos fundamentales de una concepción de enseñanza activa y permanente (CDC, 2014).

## EDUCACIÓN DE AVANZADA: ¿ENSEÑANZA ACTIVA Y PERMANENTE?

Según Carbajal, L. (2005), la expresión «enseñanza activa» tiene una larga historia en el ámbito universitario que data desde la década de los años sesenta del siglo pasado. En un principio, la misma hizo vagamente referencia a «una nueva metodología docente que aspiraba a involucrar directamente al estudiante en su proceso de aprendizaje,

2 Se entiende a esta institución tal y como lo hizo Arocena (2007): «la principal generadora de conocimientos nuevos en nuestro país» (pag. 473)

ofreciéndole espacio para su iniciativa y manifestación personales y brindándole oportunidades para su propio desarrollo.» (pag. 13), pero se utilizaba para claramente denotar «la profunda convicción de la necesidad de modificar radicalmente el modelo pedagógico por entonces imperante —la Enseñanza Pasiva—» (pag. 13). Esta última se centraría en la actividad magistral del docente de transmitir el conocimiento a los estudiantes (Francesc Pedró, 2003; Díaz y Vellani, 2008), imponiendo, de esa manera, un *aprendizaje pasivo* en el que los aprendices se ven mayormente «inmovilizados en un asiento para desde ahí intentar obstinada e infructuosamente una explicación del mundo [...] manera de aprehenderlo [...] por medio de palabras [...] y menos aún por palabras que rinden culto a un trasnochado y mal concebido *racionalismo*.» (*El Estudiante Libre*. AEM. 1961; citado en Carbajal, 2005, pag. 13). La Práctica sería poca, pasiva y coagulada, una mera repetición intuitiva que no despertaría necesidad ni interés por la exactitud de lo que se va aprendiendo (Carbajal, 2005).

En la Segunda Reforma, la Enseñanza Activa ha sido «definida por el protagonismo de quienes aprenden, que es la única manera de aprender a seguir aprendiendo siempre» (pag. 48, CDC, 2014). La misma «se enseña y aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente, en el que todos están implicados. La participación es un proceso de aprendizaje, que se aprende —valga la redundancia— en la práctica, participando.» (pag. 58, Mosca y Santiviago, 2010). El educando que tuviese una participación protagónica —que implica búsquedas y construcciones en el proceso educativo grupal o individual— y que se apropiase de forma crítica, responsable y creativa de los saberes, tendría un *aprendizaje activo* (Cámara de Senadores, 2008; Díaz y Vellani, 2008); desarrollando, de este modo, un pensamiento estratégico y metacognitivo que le permitiría aprender a *evaluar y guiar su propio proceso de aprendizaje*, es decir, *aprender a aprender* (Díaz y Santiago, 2012).

La Educación Permanente, por su parte, es educación extendida a lo largo de toda la vida activa, conectada con otras actividades, el trabajo en primer lugar. Son oportunidades múltiples de seguir aprendiendo, de volver a aprender, de incorporarse o reincorporarse por vías diversas a la *enseñanza formal*, de combinar permanentemente el estudio y el desempeño laboral (CDC, 2014). El 21 de junio de 2011, el CDC resolvía la creación del Programa de Educación Permanente en el que las actividades se organizan con la finalidad de lograr un proceso de formación continua de: reorientación, actualización, capacitación, perfeccionamiento o especialización en temas, técnicas o aprendizajes que aporten al desarrollo social del conocimiento. Estas actividades académicas, de diferentes modalidades, están dirigidas a profesionales —entre otros—, y sus respectivos dictados o implementaciones están a cargo de docentes universitarios o especialistas invitados. Una vez finalizada la correspondiente actividad, se otorga un *certificado de aprobación* al cursante en los casos en que haya existido algún método de evaluación de su desempeño; de lo contrario, se le otorga una *constancia de asistencia* si meramente cumplió con los requisitos de asistencia.

La participación docente en las actividades es reconocida como mérito docente, y figura, en forma destacada, en las pautas de evaluación docente con su ponderación correspondiente; también es considerada en los informes de actuación docente y en los méritos docentes que se citen para los concursos.

Sin embargo, puede apreciarse entre estos dos rasgos fundamentales de la enseñanza avanzada de la Udelar, que la propiedad 'activa' excluye a la de 'permanente'; es decir, si el producto de la formación de una enseñanza activa es un egresado capaz de críticamente evaluar y guiar su propio proceso de aprendizaje, es decir, capaz de *aprendizaje autónomo*, entonces es estrictamente innecesario brindar servicios permanentes de enseñanza formal dirigida a la reorientación, actualización, capacitación, perfeccionamiento o especialización temática para que el crítico egresado asista. Un egresado, habiendo estado expuesto a un proceso de Enseñanza Activa, debería ser, supuestamente, una persona capaz de aprender por sí solo el conocimiento de avanzada para estar crítica y responsablemente actualizado. Cabe recordar aquí, que un proceso general hacia el autoaprendizaje o logro de autonomía de aprendizaje, como mayor amplitud y límite cualitativo del desarrollo psicológico, ha sido descrito desde distintas posturas filosóficas de la psicología: el constructivismo (Piaget), la actividad histórica cultural (Vygotski), y desde el interconductismo (Ribes).

Piaget (1988/1947) concebía que el orden de sucesión de las estructuras o «formas» fundamentales implicadas en el desarrollo de la inteligencia es de: ritmos, regulaciones y agrupaciones. Un individuo solo llegaría a agrupar sus operaciones con el intercambio de pensamiento y cooperación con los demás —aprendiendo de ellos a razonar lógicamente—, estableciéndose, entre los otros y el propio individuo, relaciones de diferenciación y de reciprocidad simultánea que caracterizarían a la coordinación de los puntos de vista. La agrupación sería, de esta manera, una forma de equilibrio en la que el individuo encuentra su *autonomía* en el seno mismo de la vida social. Por su parte, Vygotski (1979/1930) planteaba que la ley evolutiva general de internalización de las funciones mentales superiores, es decir, de ser primeramente funciones entre personas (interpsicológicas) y luego internas (intrapsicológicas), puede ser aplicada en su totalidad a los procesos de aprendizaje. El aprendizaje, si bien no equivaldría a desarrollo mental, necesariamente pondría en marcha una serie de procesos evolutivos internos con los que establecería una unidad, donde los unos se convertirían en los otros. Finalmente, Ribes (2007) considera al desarrollo del individuo como un proceso de intrincadas relaciones entre aprendizaje, lenguaje y conocimiento, en el que se culminaría actuando respecto a las acciones propias y de sus productos, aprendiendo a auto-observarse, auto-escucharse, auto-hablar, auto-leerse y auto-escribirse, hasta llegar al soliloquio en la forma de intercambio de y sobre el lenguaje propio como acción y/o producto objetivado.

En conclusión, se sostiene que el logro de aprender autónomamente por parte del estudiante egresado debe considerársele como condición absolutamente

necesaria de toda enseñanza terciaria de *calidad*. Los *cursos* terciarios permanentes, dirigidos a egresados, en los que el docente reorienta, actualiza, capacita, perfecciona o especializa, pierden el sentido con una formación de grado de *calidad*. Entonces, considerando la concepción de enseñanza avanzada de la Udelar, se debería entender al aprender a aprender (siempre) desde una perspectiva de Enseñanza Activa y no desde una de Educación Permanente. Esta última, tal y como se la concibe, promueve la dependencia y, por ende, la acriticidad en los egresados.

Por consiguiente, se continuará con el análisis de cómo se ha venido favoreciendo la capacidad de aprender a aprender o autoaprendizaje, en los estudiantes de grado, a partir de la conceptualización y puesta en práctica del modelo pedagógico de Enseñanza Activa.

### ENSEÑANZA ACTIVA TEORIZADA

Un tratamiento conceptual sistemático sobre la Enseñanza Activa desarrollada en el ámbito de la Udelar, fue llevado a cabo por Luis Carbajal en su libro «Sobre la Enseñanza Activa», ya citado en este artículo. El espíritu correspondiente a dicha concepción activa, es el de «mirar la enseñanza desde el territorio del aprendizaje» (p. 14). Este último, es el *sustrato* desde donde «comenzar la peregrinación hacia la enseñanza activa examinando el papel que les corresponde a los objetivos de aprendizaje desde que son estos los que definen las actividades del cursante.» (pag. 17). El problema planteado era «cómo y en qué medida pueden influir los objetivos en las modalidades didácticas». (pag. 21)

Carbajal señalaba que los objetivos de aprendizaje están determinados por las tareas y funciones del egresado, que tienen, estas últimas, un origen relativo a las necesidades sociales. Estas necesidades serían independientes de la enseñanza y previas al currículo, debiendo, este último, adaptarse a ellas. En sí mismos, los objetivos de aprendizaje serían el conjunto de conductas o atributos, evaluables, que se espera el aprendiente adquiera durante el curso y como efecto de este. Serían cualidades y logros que permiten nuevos desempeños, diferentes a los que el estudiante traía previamente —llamadas estas, conductas de entrada, que a veces adoptan la forma de prerrequisitos— y que debe, para ingresar en el circuito enseñante, ser demostrables o evaluables —aunque, contra lo que a veces se oiría, no necesariamente mensurables.

Los objetivos presentarían tres componentes: el primero, los requerimientos definidos por el campo de conocimiento donde el objetivo se inscribe (extensión); el segundo, las habilidades que el estudiante debe desarrollar para lograr el objetivo (intensión); y el tercero, las valoraciones funcionales de las relaciones entre las tareas como propósitos o fines curriculares (pertinencia). Una vez definidos estos, el problema de la influencia de los objetivos en las modalidades didácticas quedaba más

específicamente planteado en la condicionalidad producida, sobre la enseñanza, de la extensión, la intensidad y la pertinencia de los objetivos.

Respecto a la extensión, un desplazamiento hacia un aumento en número de contenidos de conocimiento, que se enriquecen al aparecer elementos diversos conectados al centro de la cuestión y entrelazados entre sí, favorecería la puesta en práctica de la enseñanza activa. No obstante, esta expansión del objetivo podría tener otros efectos, por ejemplo el aprendizaje podría terminar siendo mecánico y memorístico, sin lugar para el entendimiento. Por lo tanto, la extensión por sí sola no alcanzaría para determinar la calidad de la enseñanza activa.

Respecto a la intensidad, un acrecentamiento del bagaje intelectual generaría un campo propicio donde fecundar la enseñanza activa. Sin embargo, debe excluirse la adquisición de técnicas o capacidad para repetir pasivamente. La mera acción o práctica no es lo esencial de la enseñanza activa. Lo esencial supone la asimilación de conocimientos y la comprensión de sus fundamentos, con la afirmación de una personalidad para poder actuar con autonomía en la solución de futuros problemas.

Por último, la pertinencia constituiría un indudable incentivo para el aprendizaje, fijando operativamente en la enseñanza activa respecto al involucramiento comprometido del estudiante. No obstante, este factor sería también relativo, pues variaría de una personalidad a otra y respecto a intereses individuales.

Pero además de este examen de las características intrínsecas de los objetivos de aprendizaje, el autor señalaba que era capital que se viera las relaciones entre estos (topografía de los objetivos), ya que se encontrarían unidos formando una red en la enseñanza viva. Esta relación se daría más fuertemente como inclusión, de acuerdo a mayor o menor extensión, intensidad y pertinencia. Esta cierta linealidad, no obstante, podría circularse. Por un lado, podría circularse en una trayectoria gradualista, que partiendo de lo más simple avanza paso a paso a lo complejo, donde los pasos intermedios funcionan como escalones o metas parciales que, una vez aseguradas, permiten acceder a nuevos tramos más arriba. Por otro lado, podría circularse en una vía inversa, donde los puntos intermedios funcionan como estaciones de referencia o hitos en el camino, siendo las señales que evitan el extravío, ayudando a avanzar e indicando el progreso; también generan pruebas parciales, de orden formativo fundamentalmente, cuyo orden puede ser variable. En uno u otro caso, el papel docente cambiaría radicalmente, cumpliendo con una función de apuntalamiento en la vía ascendente y una de apoyador en la vía descendente; por lo que las trayectorias de desplazamiento entre los objetivos de aprendizaje son todas posibles, no habiendo a priori alguna privilegiada.

Por último, el autor agrega el examen sobre el posible vínculo entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza activa. Señalaba que es común constatar el intento de operar sobre los métodos pedagógicos a través del cambio de los sistemas de evaluación, dándose lugar a la inversión de relaciones —considerándose el medio como fin y el fin como medio— donde la enseñanza es la que se adaptaría a la

evaluación. Recordaba, también, que este aspecto ya habría sido advertido en 1914 por Vaz Ferreira, quien señalaba que «los exámenes dominan la enseñanza, los exámenes reaccionan sobre la enseñanza toda produciendo sus efectos: primero, en la determinación de lo que se enseña; segundo, en la manera como se enseña; y tercero en la manera como se aprende.» (Sobre exámenes. Contralor de la enseñanza y especialmente del aprendizaje. En: Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza. Montevideo: Cámara de Representantes; 1963: 139-140. Vol 2 [Edición Homenaje Vol XV]; citado en Carbajal 2005, pag. 34). No obstante, Carbajal finalmente estipulaba que de existir congruencia entre estos tres componentes: objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación, respectivamente, estos últimos no serían determinantes de la enseñanza activa, aunque en caso contrario pueden provocar distorsiones y desactivaciones máximas.

Entonces, luego de este análisis de los distintos aspectos de los objetivos de aprendizaje, Carbajal concluía que los mismos no constituirían la «busilis» de la enseñanza activa, por lo que, naturalmente, sostuvo que debía rastreársela en otra parte. Es así que luego nos invita a dar un siguiente paso: el de trasladarnos desde el objetivo de aprendizaje hacia el tratamiento del aprendizaje mismo. Una vez en este, optaba por identificar en su devenir, los siguientes tres momentos: cómo se acomete, cómo se efectúa y cómo se da por concluido; y señalaba: «Desde que el aprendizaje es un proceso personal íntimo, expresaremos las etapas en función de las formas más visibles *correspondientes* que asume la *enseñanza*, a saber: cómo se aborda y conduce la tarea, y de esta, cómo es procesada y controlada.» (ibid., pag. 37) Sin embargo, como lo señaló Ribes (2002), el considerar al aprendizaje como un proceso personal íntimo supone que el aprender constituye un conjunto de actividades *específicas*, distintas a las que ocurren cuando no se aprende, que subyacen y ocurren, quizá de manera simultánea pero no observable, mientras se dan las actividades que se aprenden. Aprender se considera, así, como un conjunto de actividades neuronales o cognitivas (representaciones mentales), cuya única función es la de que otras actividades se aprendan. Uno aprende y, al mismo tiempo, hace aquello que aprende. Esto no tiene sentido y constituye solamente una confusión conceptual. Entonces, el problema planteado, es un falso problema.

Aprender se refiere a encontrarse en el proceso de hacer lo necesario para cumplir con un criterio de logro en términos de resultados, efectos o productos, pero, subrayaba Ribes, no se refiere a un proceso biunívoco idéntico a la satisfacción de dicho criterio. El aprendizaje no es un proceso, es un resultado identificable. Se aprende a saber o conocer algo. Pero entonces, las actividades a realizar, los resultados o efectos de dichas actividades y los criterios a satisfacer dependerán de qué es lo que se tiene como objetivo saber o conocer. Aprender significa aprender a saber o aprender a conocer, mientras que saber y conocer constituyen el dominio de desempeños que involucran comportamientos lingüísticos y no lingüísticos que satisfacen criterios

de pertinencia, funcionalidad y logro en distintos ámbitos y circunstancias. Por ello, la planeación, diseño y aplicación de la educación como *enseñanza debiera ceñirse y subordinarse a la naturaleza de lo que el educando tiene que aprender*.

### ENSEÑANZA ACTIVA APLICADA

En el año 2013, se pone en práctica un nuevo Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología (PELP 2013). El mismo acompaña al segundo proceso de Reforma de la Universidad de la República (2007-2020) con el propósito de generar procesos de Formación de alta calidad (Baroni y otros, 2011; CDC, 2012). Sus objetivos de Grado son alcanzados con 4800 horas de cursada (320 créditos).

Coherentemente con su calidad de educación avanzada de la Reforma, el PELP 2013 plantea el logro del aprendizaje del estudiante promoviendo la participación activa de este. En sus distintas Unidades Curriculares Teóricas se utilizan metodologías que integran: clases interactivas, de discusión, debate, intercambio, consulta, de análisis de experiencias y/o emergentes, presentaciones subgrupales, entre otras. No obstante esta diversidad didáctica, la evaluación del aprendizaje se realiza, aún, a través de Parciales y Exámenes donde el estudiante, en forma escrita u oral, responde a preguntas específicas —abiertas, cerradas, múltiple opción, verdadero o falso, o inclusive esquemas, entre otros—.

Estos cursos con formato teórico alcanzan unos 215 créditos de la Licenciatura, es decir, unas 3225 horas, lo que resulta el 67,2% del total de horas de la formación, siendo el resto de horas cursadas en espacios prácticos (32,8%). Si se observa su distribución durante el desarrollo de la carrera, puede apreciarse que abarcan: 35 créditos de 42,5 en el Primer Semestre, es decir, unas 525 horas de un total de 637,5, lo que resulta el 82,4%; 32 créditos de 39,5 en el Segundo Semestre, es decir, unas 480 horas de un total de 555, lo que resulta el 86,5%; 28 créditos de 33 en el Tercer Semestre, es decir, 420 horas de un total de 495, lo que significa el 84,8%; 35 créditos de 40 en el Cuarto Semestre, es decir, 525 horas de un total de 600, lo que significa el 87,5%; 27,5 créditos de 35 en el Quinto Semestre, es decir, 412,5 horas de un total de 525, lo que resulta el 78,6%; 22,5 créditos de 30 en el Sexto Semestre, es decir, 337,5 horas de un total de 450, lo que significa el 75%; 15 créditos de 27,5 en el Séptimo Semestre, es decir, 225 horas de un total de 412,5 lo que significa el 54,5%; y 15 créditos de 67,5 en el Octavo Semestre, es decir, 225 horas de un total de 787,5 lo que resulta el 28,6%.<sup>3</sup>

Estos datos expresan el predominio que existe de las horas de cursada donde el estudiante está en clases teóricas, discutiendo, debatiendo, etc., sobre las horas donde el estudiante está en cursos de clases prácticas; pero a su vez, muestran que este

3 Los valores se tomaron de la Estructura de la malla curricular, recuperada de «<http://psico.edu.uy/ensenanza/plan/malla-curricular>». En la realización de los cálculos: se distribuyeron equitativamente los créditos que abarcaban varios semestres; los 5 créditos prácticos del 3er semestre corresponden



predominio es claramente mayor al inicio de la carrera, por encima del 80%, descendiendo paulatinamente en el quinto y sexto semestre a 78,6% y 75% respectivamente, para emparejarse en el séptimo, 54,5% teóricas a 45,5% prácticas, y finalmente invertirse en el octavo y último semestre, 28,6% teóricas a 71,4% prácticas. A este respecto, el filósofo inglés Ryle (1949) realizó una crítica profunda a la consideración genérica, por parte de la tradición intelectualista, de que se aprende a saber «qué» y de allí se desprende el saber «cómo», es decir, de que la adquisición de teoría o el teorizar prefijen la práctica eficiente. El autor expuso varios argumentos, pero aquel fundamental es el que plantea que la misma consideración de proposiciones es en sí una operación que puede ejecutarse de modo más o menos inteligente o torpe, y que si este planear qué hacer hereda su cualidad de otro proceso de planificación que puede ser, a su vez, tonto o astuto, entonces el regreso es infinito y, por ende, absurda la teoría de que una operación es inteligente si estuvo dirigida por una operación previa de tipo intelectual.

Al contrario, sostenía el autor, la práctica eficiente precede a su teoría; las metodologías presuponen la aplicación de los métodos, de cuya investigación crítica son sus productos. Se aprende a hacer mediante la práctica, ayudado por la crítica y el ejemplo, y a menudo sin recibirse lección alguna sobre la teoría. Si todo lo que alguien pudiese hacer fuese recitar correctamente las reglas de ese hacer, no se puede decir, propiamente, que sepa hacer eso sobre lo que versan las reglas; en cambio se dice que sí sabe hacer eso, sobre lo que las reglas versan, si efectúa o avala los movimientos permitidos y evita o protesta por los prohibidos, aunque no pudiese decir cuáles son las reglas. Se muestra que se sabe en los movimientos que se efectúan y admiten, y en aquellos que se evitan y critican. En tanto que se observen las reglas, no interesa que no se las pueda formular. Es lo que se hace en situación y no en la cabeza o la lengua, lo que muestra si se comprendieron las reglas. De modo similar, quien domina la teoría podría no saber hacer tan eficientemente como otra persona que no la supiese. En suma, la aptitud para *aplicar* reglas es un resultado de la práctica; comportarse inteligentemente es hacer *una* sola cosa y no dos, y consiste en aplicar reglas o criterios durante la realización de tal comportamiento.

Entonces, se sostiene, aquí, que «lo activo» de esta persistente y absurda forma de entender el conocimiento como saber «qué» y su primacía sobre el saber «cómo» resulta inevitablemente en un proceso de enseñanza-aprendizaje de intercambio esencialmente verbalista, en el que lo práctico queda como ejercicio de lo aprendido a través de la información teórica o bien como una habilidad mecánica complementaria. Este tipo de proceso conlleva, necesariamente, el adicional, separado y posterior proceso de evaluación del aprendizaje mediante las pruebas conocidas como Parciales

---

a la materia Cooperación Institucional; y no se distribuyeron los créditos correspondientes a la materia Idioma

y Exámenes, que *siempre* constituyen sistemas de reconocimiento o repetición de los contenidos temáticos que se trataron en la clases previas y/o que se encuentran en la bibliografía de la correspondiente Unidad Curricular. La fidelidad a lo expuesto o leído es la prueba de haber aprendido y de la culminación del proceso educativo en sus diferentes etapas. Es así que los objetivos de enseñanza se especifican en términos de dicho contenido, a exponer, repetir, reconocer o ejercitar. El producto final es que tanto el maestro como el aprendiz, en última instancia, se convierten en retransmisores o repetidores de conocimiento escrito o expuesto verbalmente por otro (Ribes, 2004).

## MITO CIENTÍFICO

Como lo señaló Ryle (1949), suponer que para, o que al, hacer algo inteligentemente primero se teoriza y luego se pone en práctica lo teorizado tiene su origen en la antítesis entre «físico» y «mental», pues se sigue que la acción muscular pública no puede ser en sí misma una operación mental. Así, para que un acto obtenga el calificativo de ingenioso, habilidoso o sagaz, debe haber una transferencia de otro acto que acaece como contrapartida «en el fantasma»<sup>4</sup> y no «en la máquina». ***Este mito científico, denominado por el autor como «el dogma del Fantasma en la Máquina», proviene principalmente de Descartes (1989) con su problema cuerpo-alma*** (racional), concierne en la relación entre dos sustancias cohabitando en el ser humano:

«Examiné después lo que yo era, y viendo que podía fingir que no tenía cuerpo alguno y que no había mundo ni lugar alguno en el que yo me encontrase, pero que no podía fingir por ello que no fuese, sino al contrario, por lo mismo que pensaba en dudar de la verdad de las otras cosas, se seguía muy cierta y evidentemente que yo era, mientras que, con solo dejar de pensar, aunque todo lo demás que había imaginado fuese verdad, no tenía razón alguna para creer que yo era, conocí por ello que yo era una sustancia cuya esencia y naturaleza toda es pensar, y que no necesita, para ser, de lugar alguno, ni depende de cosa alguna material; de suerte que este yo, es decir, el alma por la cual yo soy lo que soy, es enteramente distinta al cuerpo y hasta más fácil de conocer que este, y, aunque el cuerpo no fuese, el alma no dejaría de ser cuanto es» (pag. 124).

Este viejo problema trata no solo con aspectos ontológicos sobre la naturaleza de los fenómenos psicológicos, sino también con la primacía causal de una de las dos entidades relacionadas. En la actualidad se han multiplicado las entidades relacionadas y sus relaciones, entre las que principalmente se encuentran: la mente y el cerebro; el cerebro y el comportamiento; y la mente y el comportamiento. En ellas, el comportamiento, consistente en movimientos corporales o el habla, se ha convertido en un mero síntoma de la actividad causal de la mente o del cerebro.

---

4 Más conocido como «mundo interior»

Respecto a la relación entre mente y comportamiento, el mito sostiene que los movimientos corporales tienen causas mecánicas y causas mentales. Ryle (1949) argumenta que esta y otras conjunciones análogas son absurdas, porque dichos términos o conceptos pertenecen a categorías lógicas distintas. Las proposiciones ilegítimamente conjugadas no son absurdas en sí mismas. No se niega que acaezcan procesos mentales, tampoco que acaezcan procesos físicos. Se sostiene que las frases «hay procesos mentales» y «hay procesos físicos» no indican dos tipos diferentes de sustancias o entidades existentes, debido a que existencia no es una palabra genérica como, por ejemplo, «coloreado» o «sexuado» o «alado», sino más bien que ofrecen dos sentidos distintos de «existir»; como «crecer» en «las esperanzas están creciendo», y «la edad promedio de mortalidad está creciendo»; o como en «creer» en «creo que son las 4 de la tarde» y «creo en Dios». Y si se afirmara que justo en este momento hay dos cosas creciendo: las esperanzas y la edad promedio de mortalidad, o dos cosas en las que estoy creyendo: en que son las 4 de la tarde y en Dios; sería tan absurdo como si se dijese que existen los números primos, los días miércoles, la opinión pública, los barcos y Dios, o que existen las mentes y los cuerpos.

De similar manera, señalaba Ribes (2008), las funciones del cerebro pertenecen a un campo lógico diferente de aquel que trata con las funciones del organismo completo, más aún de actos de ese cuerpo concebido como un individuo o una persona. Existen errores conceptuales en la consideración de una comparación y relacionamiento entre eventos o fenómenos cerebrales y de comportamiento; es absurdo decir, o asumir, que el cuerpo como una estructura biológica o alguno de sus órganos, irrespectivamente de su significado funcional, sean los agentes o actores de tales conductas (El cerebro de Juan, no Juan, decidió tomar una siesta). Si bien se dan cambios sistemáticos, necesarios, en diferentes órganos del cuerpo, y particularmente en el cerebro, mientras las personas hacen, dicen y sienten, las expresiones sobre el cuerpo y su funcionamiento son insuficientes o irrelevantes para entender o describir un acto psicológico (Juan está muy triste porque su sistema neurovegetativo está funcionando). Por otra parte, no son adecuados los modelos y metáforas sobre las que se basan las relaciones entre el funcionamiento del cerebro y el comportamiento; en todos ellos se concibe al cerebro como agente del comportamiento de la persona, que toma su lugar siendo un órgano de ella. El cerebro se transforma en un homúnculo, cuyas operaciones psicológicas sobre la persona en la que vive, necesitan, a su vez, ser explicadas (¿Cómo el funcionamiento del cerebro se transforma en experiencias psicológicas?; ¿Son estas experiencias psicológicas nada más que experiencias cerebrales?).

También, continuaba señalando el autor, existen errores metodológicos o de inferencia considerando lo que puede decirse sobre el comportamiento cuando se comienza con datos o eventos neurales. La evidencia empírica no es inequívoca en torno a la localización y relación causal entre el funcionamiento de sectores del cerebro y el comportamiento (ej. el Principio de Acción en Masa de Karl Lashley). A su vez, la

localización involucra dos errores conceptuales: la falacia mereológica y el adscribirle al cerebro funciones cognoscitivas de contacto externo con el mundo que, debido a sus propiedades biológicas, son imposibles de realizar. Respecto a la relación causal, si bien el comportamiento de todo el organismo es alterado de varias maneras con la disfunción del cerebro, es un error pensar que entonces todo el comportamiento puede ser debido al «normal» funcionamiento del sistema nervioso. Las funciones del sistema nervioso son condición necesaria pero no suficiente para la ocurrencia del comportamiento psicológico. Si alguna propiedad causal puede serles atribuidas, serían, en términos aristotélicos, materiales y formales (elementos potenciales y organización o estructura, respectivamente), pero nunca eficientes o finales (condición que actualiza la potencia mediante el contacto y perfección o grado, respectivamente) como usualmente se sugiere. Las funciones del cerebro como «capacidades» funcionan como categorías modales, considerando las reacciones y acciones involucradas en el comportamiento psicológico. Y además, es absurdo predicar sobre partes lo que son propiedades o funciones de las entidades completas, en tanto que las partes no nos dicen nada de la persona en tanto persona (sus gustos, sus habilidades, sus aversiones, etc.); porque las partes son también entidades correspondientes a otro nivel de organización de las cosas en la naturaleza y la sociedad, donde la organización es descrita por la diferenciación de estructuras, funciones y relaciones involucradas en una interacción dada; y porque los conceptos «mentales» conllevan una variedad de actividades diferentes a las que no pueden reducirseles —como ninguna de ellas—, siendo fútil la búsqueda de algún sitio neural donde, actividades o procesos malinterpretados, sucedan o sean «causados».

El gran error lógico (o categorial) de las proposiciones que conjugan las relaciones arriba descritas, señalaba Ryle (1949), consiste en tratar al carácter de los términos y expresiones «mentales» como si fuera denotativo de entidades o eventos en vez de episódico o disposicional. Es decir, como si dichos términos y expresiones designaran ocurrencias o entidades singulares, ya sucedan en «la mente» o en el cerebro, cuando en realidad constituyen conceptos que solo tienen sentido cuando se aplican a tendencias, propensiones y colecciones de ocurrencias (circunstancias o situaciones). De este modo, los términos «mentales», como pensar, percibir, recordar, sentir, decidir, imaginar, etc., no constituyen descripciones de acontecimientos, actividades o entidades íntimas, de difícil observación, sino que tratan realmente, en el lenguaje ordinario, de individuos haciendo y diciendo cosas en una variedad de condiciones y contextos, y de tal forma que la misma palabra en diferentes expresiones y en diferentes contextos tiene diferentes sentidos o significados: sentir «dolor» por haber recibido un golpe es muy distinto de sentir «dolor» por haber perdido un ser querido; «aprender» a realizar operaciones aritméticas es diferente de «aprender» a ser responsable.

De esta manera, aunque a veces algunos términos son compartidos por el lenguaje ordinario y el lenguaje científico, esta comunión de términos no implica comunión de gramáticas, propósitos o criterios de uso. Los términos psicológicos no son términos técnicos —de carácter unívoco—, y en el intento, a su vez, de precisar los significados mediante definiciones operacionales o analógicas, finalmente solo se aumenta la ya natural multivocidad de las palabras y expresiones en el lenguaje ordinario. Esta condición persiste en las psicologías tradicionales —sobre las que se ha fundamentado históricamente la Educación uruguaya—, lo que ha hecho a una decepcionante contribución de la psicología educativa en la solución de los problemas educativos (Passmore, 1980)<sup>5</sup>. Por ello, se sostiene que para avanzar en la mejora de la calidad del proceso educativo en nuestro país, ya no solo en la Udelar sino de toda la Educación Pública, es necesario innovar respecto a su fundamentación en una psicología que haya abandonado el mito del Fantasma en la Máquina y cuyo lenguaje técnico, específico a los acontecimientos que le corresponde estudiar como disciplina empírica, pueda «ubicar» a las relaciones, tendencias y circunstancias, contenidas en las expresiones «mentales» del lenguaje ordinario.

### CAMBIOS PEDAGÓGICOS GENERALES

Para finalizar, se señalan nuevas estrategias educativas generales (Ibañez, 2009) relativas a los aspectos arriba analizados, en esta crítica a los rasgos fundamentales de la educación avanzada promovida por la Udelar en su Segunda Reforma (2007-2020). Las mismas son:

- Se debe identificar el conocimiento y el aprendizaje como saberes «cómo», es decir, como actos competentes, respecto al dominio teórico y empírico de cada campo de conocimiento;
- Los criterios y los resultados, y las diversas formas de conseguirlos mediante la enseñanza, deben estar bien definidos para que se dé el aprendizaje, de lo contrario no hay un estándar que permita el juicio de lo idóneo o acertado del acto o comportamientos que deben tener lugar. La enseñanza es efectiva en tanto suceda el aprendizaje;
- Dichos criterios y resultados deben estar ordenados considerando los momentos evolutivos y cualitativos, en términos de capacidades y prácticas (experiencias), del desarrollo psicológico del estudiante. La culminación del proceso radica en el logro del autoaprendizaje;

5 Al comentar tal esterilidad de la psicología educativa, Passmore cita a Ludwig Wittgenstein, quien explicaba: «Porque en la psicología se dan métodos experimentales junto a confusión conceptual... la existencia de esos métodos nos hace suponer que poseemos los medios para resolver los problemas que nos atosigan; pero problemas y métodos se cruzan sin tocarse.» (Philosophical Investigations, 3ª. Ed., trad. Al inglés de G. E. M. Anscombe, Oxford, 1968, 232 e.

- Las situaciones de enseñanza deben diseñarse como situaciones en las que se ejerciten actos competentes específicos, primero por el docente y luego por el estudiante. Las clases con formato Teórico deben ser reemplazadas por clases prácticas. Lo teórico se prescribe para que se le relacione funcionalmente con lo que se esté aprendiendo en la práctica, leyéndolo el estudiante por su cuenta; y
- La enseñanza y la evaluación deben integrarse como un solo momento educativo, para constatar la ocurrencia del acto aprendido como un hecho individual en cada estudiante. Toda la programación de la enseñanza debiera estar regulada por el avance en el aprendizaje del estudiante (no por el paso del tiempo administrativo de la institución educativa).

Estas estrategias componen, juntos con otras, una nueva concepción del relacionamiento entre la psicología y la educación, que abarca el qué, cómo, dónde, cuándo, para qué y con quién se aprende (Ribes, 2006). Las mismas conducirían a un cambio racional —que no racionalista— y radical —de raíz— del proceso educativo en todos los niveles de la Educación Pública de nuestro país, pues efectivamente se orientan a lo que es *realmente el fenómeno del aprendizaje* y al logro de autosuficiencia en la búsqueda y adquisición de conocimiento para las demandas que la cultura requiera para establecer la igualdad, equidad y bienestar de sus miembros y el desarrollo integral del país.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, R. (2007). ¿Qué caminos viene recorriendo la Universidad de la República? En Memoria de la Universidad de la República 2006-2007. Uruguay: División Rectorado, Udelar. Recuperado de «<http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/710>»
- Baroni, C. y otros (2011). Propuesta Plan de Estudios 2011. Recuperado de «<http://psico.edu.uy/sites/default/files/propuesta-diseno-plan-de-estudios.pdf>»
- Behares, L. y otros (2006). Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria. Uruguay: Udelar. Recuperado de «<http://posgrados.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/07/planesdeestudio.pdf>»
- Cámara de Senadores (2008). Ley N° 18437. Uruguay: Poder Legislativo. Recuperado de «[http://archivo.presidencia.gub.uy/\\_web/leyes/2008/12/LEY-EC-%2018437.pdf](http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2008/12/LEY-EC-%2018437.pdf)»
- Carbajal, L. (2005). Sobre la Enseñanza Activa. Montevideo: Oficina del libro FEFMUR
- CCSNEP (2011). Hacia la Construcción de una Agenda para la Mejora Educativa. Recuperado de «<http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/29423>»
- CDC (2007). Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública. En Hacia la Reforma Universitaria N° 1. Uruguay: Departamento de Publicaciones de la Udelar. Recuperado de «[http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/810#heading\\_2821](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/810#heading_2821)»
- CDC (2014). Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria: normativa y pautas institucionales relacionadas. Recuperado de «[http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento\\_ordenanza\\_de\\_grado\\_corregida\\_paginas\\_simples.pdf](http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf)»

- CDC (2012). Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología - Resolución N° 20 de fecha 25/9/12. Recuperado de «[http://psico.edu.uy/sites/default/files/plan\\_de\\_estudio\\_de\\_la\\_licenciatura\\_en\\_psicologia\\_2013.diariooficial.pdf](http://psico.edu.uy/sites/default/files/plan_de_estudio_de_la_licenciatura_en_psicologia_2013.diariooficial.pdf)»
- CDC (2014). Siete años después: informe sobre la marcha de la Reforma. En *Hacia la Reforma Universitaria N° 18*. Uruguay, Rectorado-Udelar. Recuperado de «[http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/810#heading\\_4897](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/810#heading_4897)»
- Descartes, R. (1989). *Discurso del método*. Madrid: Gredos
- Díaz, A. y Vellani, R. (2008). *Educación Agrícola Superior – Experiencias, ideas, propuestas*. Uruguay: Udelar. Recuperado de «<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Educaci%C3%B3n%20AGR%C3%8DCOLA%20SUPERIOR.pdf>»
- Francesc Pedró (2003). *Proyecto Campus Digital – Informe de consultoría*. Uruguay: Udelar. Recuperado de «<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Francesc%20Pedro%20-%20Campus%20Digital.pdf>»
- Ibañez, C. (2009). Problemas de la Psicología aplicada a la Educación: Teoría psicológica general del aprendizaje vs. didácticas específicas. *IPyE: Psicología y Educación*, Vol 3 (6), 60-77
- Mosca, A. y Santiviago, C. (2010). Tutorías de Estudiantes. Tutorías entre Pares. Montevideo: PROGRESA-CSE-Udelar. Recuperado de «[http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/libro\\_tutorias\\_segunda%20impresi%C3%B3n.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/libro_tutorias_segunda%20impresi%C3%B3n.pdf)»
- Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). *Fundamentos Conceptuales de las TEP. La Experiencia de la Udelar*. Montevideo: PROGRESA-CSE-Udelar. Recuperado de «<http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/Tutor%C3%ADa-entre-Pares.pdf>»
- Passmore, J. (1980). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica
- Piaget, J. (1988/1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique
- Ribes-Iñesta, E. (2002). El problema del aprendizaje: un análisis conceptual e histórico. En E. Ribes-Iñesta (Coord.) *Psicología del aprendizaje*. México: Manual Moderno
- Ribes-Iñesta, E. (2004). *Psicología, educación y análisis de la conducta*. En S. Castañeda Figueiras (Coord.) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno
- Ribes-Iñesta, E. (2006). Which should be the contribution of psychology to education? En Q. Jing, M. Rosenzweig, G. d'Ydewalle, H. Zhang, H. Chih & K. Zhang (Coords.), *Progress in psychological science around the world* (pp. 23-34). Hove: Psychology Press
- Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, Aprendizaje y Conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 24 (1), 7-14
- Ribes-Iñesta, E. (2008). Brain and Behavior. Misunderstandings and Misconceptions Regarding an Asymmetric Relationship. En J. Burgos y E. Ribes-Iñesta (Coords.). *The Brain-Behavior Nexus: Conceptual Issues*. México: UdeG
- Ryle, G. (1949). *El Concepto de Lo Mental*. Buenos Aires: Paidós
- Vygotski, L. S. (1979/1930). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

# LA NOBLE TAREA DE APRENDER A PENSAR Y DE ENSEÑAR A DELIBERAR: UNA EXPERIENCIA A COMPARTIR EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

---

TERESA ISABEL DORNELL REGUEIRA

## RESUMEN

La docencia es una profesión que implica tanto la práctica concreta en el aula (entendida en un sentido amplio como el espacio de interacción docente-educando donde se desarrolla ese proceso denominado docencia), como la reflexión y la investigación acerca de las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes, que están social e históricamente determinadas.

En la enseñanza universitaria, cuya particularidad es la formación de profesionales, a los cuales la sociedad sustenta económicamente en sus estudios de grado y habilita en su competencia para brindar un servicio de calidad para el bienestar de las personas, implica una gran responsabilidad. En el caso del docente universitario, su lugar —creación y recreación— circula, pero al mismo tiempo participa de un código de lo aceptado y lo aceptable, del saber y del poder.

En su desempeño, el docente universitario pretende transmitir conceptos que desea explicar y tiene la intención de que sean comprendidos y compartido. No solo aborda la temática de los objetos de conocimiento disciplinares, sino, que a su vez, está comprometido con los conocimientos impartidos y seleccionados, en tanto discursos pedagógicos representativos de modelos identificatorios de cómo ser, pensar y ejercer una determinada profesión.

El posicionamiento educativo en esta interacción, implica el aprendizaje mutuo de las personas que se encuentran involucradas en el devenir procesual, significa el reconocimiento del otro en tanto diferente. El docente, con su hacer (en tanto práctica signada de valores y conocimientos), más que con su decir, se transforma en el referente para sus estudiantes, su función no consiste solo en transmitir lo que sabe, sino esencialmente, en degustar con el estudiante el sabor de saber, en dotar la información de significado y en transitar juntos caminos hacia la construcción de personas autónomas, solidarias y comprometidas socialmente.

Palabras clave: pedagogía universitaria- modelos educativos- experiencia educativa



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende indagar sobre el sentido de la educación en el contexto de la universidad, desde la mirada de la legitimidad que presenta este sistema en el posicionamiento educativo.

Este posicionamiento es la interacción que implica el aprendizaje mutuo de las personas que se encuentran involucradas en el devenir procesual, significa el reconocimiento del otro en tanto diferente. El docente, con su hacer (en tanto práctica signada de valores y conocimientos), más que con su decir, se transforma en el referente para sus condiscípulos, su función no consiste solo en transmitir lo que sabe, sino esencialmente, en degustar con el estudiante el sabor de saber, en dotar la información de significado y en transitar juntos caminos hacia la construcción de personas autónomas, solidarias y comprometidas socialmente.

Por eso, el abordaje del tema transcurre de manera holística, intentando develar los significados del sistema educativo, buscando reconstruir este discurso y proceso pedagógico, no solo desde categorías ya acordadas o consensuadas, sino en un contrapunto de nuevas nociones que aportan los actores en este y desde este proceso.

## LOS MODELOS EDUCATIVOS

La solución a un problema nunca es una sola....aprendamos a buscar la mejor manera de resolver, y animémonos a ver las cosas desde muchos puntos de vista y aprenderemos que uno más uno, ¡...no siempre es dos! (Anónimo)

La docencia es una profesión que implica tanto la práctica concreta en el aula (entendida en un sentido amplio como el espacio de interacción docente-educando donde se desarrolla ese proceso denominado docencia), como la reflexión y la investigación acerca de las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes, que están social e históricamente determinadas.

Al decir de Fernández: «Ser docente es ser un miembro de una profesión que tiene ciertas responsabilidades públicas con respecto a las prácticas individuales.» La evolución en el desempeño profesional es «paralela al propio crecimiento del docente en cuanto persona.» (Fernández:1986, 21)

La comprensión del funcionamiento de los modelos educativos no supone buscar los *hechos sociales* anteriores, como datos que *explican* el modo en que se presenta, funciona y evalúa el sistema educativo universitario, sino que por el contrario, implica des-disciplinar y des-naturalizar el peregrinaje por el mismo. Para ello, la legitimidad aparecerá como un vector neurálgico en la interpelación analítico reflexiva del tema.

La legitimidad, se presenta como el fundamento central de la dominación, en otros términos es el motivo por el cual las personas aceptan determinadas exigencias

u obligaciones sin cuestionarlas, a pesar de que las mismas son impuestas, llevando a que las acatemos la mayoría de las veces.

Para Pierre Bourdieu la educación es una imposición arbitraria de un modelo cultural hegemónico legitimado. Este modelo sociocultural nunca es interiorizado de igual manera por los distintos individuos, sino que, dependiendo del contexto en el cual se ha desarrollado, el pasaje por el sistema educativo puede implicar un «mantenimiento» o «reforzamiento» del universo simbólico que ya conoce, o por el contrario un proceso extremadamente violento de «conversión» y adaptación a un nuevo mundo de vida, (Bourdieu, 1995: 61).

Esta legitimidad en el proceso educativo se edifica bajo el dominio de tres modalidades: (i) la tradicional, que refiere a las acciones que siempre han efectuado las personas, por imitación histórica de una generación a otra y por ende no son plausibles de crítica o cuestionamiento; (ii) la racional, que hace referencia a la lógica de alcanzar lo que se buscaba, al decir popular, los medios justifican el fin y, (iii) la carismática, que se relaciona a la manera mágica de asociar los componen a adquirir y nos cautiva y seduce, situación por la cual no logramos desprendernos de ella, quedamos extasiados, encantados. (Weber, 1964)

¿Cómo se presenta el desafío en la legitimidad? El desafío se presenta cuando se logra significar la superación de la dicotomía de algo histórica y socialmente legitimado. Un ejemplo de ello, es la problemática de la carga horaria del sistema formal educativo universitario, con instancia presenciales en períodos prolongados de tiempo, de carreras de cuatro años o más que se convierten en seis años y hasta diez años de estudio, con contenidos mentados y requeridos para su calificación en el mercado de trabajo, los cuales muchas veces se contraponen con temporalidades distintas, que no acreditan o aseguran que esa inversión sea fructífera en su futuro para obtener un mejor trabajo, con una adecuada remuneración y condiciones satisfactorias en el medio ambiente laboral. Esta promesa se comienza a deslegitimizar como consecuencia de los cambios vertiginosos de la sociedad, en donde las promesas y aspiraciones de éxito se ven frustradas.

Cabria preguntarnos: ¿qué ofrecen estos modelos pedagógicos al estudiante para que se mantengan en el mismo?, ¿en dónde depositarán la promesa y las aspiraciones de éxito y/o cambio?.

Una recorrida posible es pensar en crear rutas o caminos de recorridas viables y menos onerosas en la vida académica del estudiantes, en el sentido de trayectorias vitales que apuesten a un proceso educativo inclusivo e incluyente y no expulsivo y de exclusión, por ello una de las primeras premisas a pensar es el reconocer los discursos pedagógicos como expresión de textos heterogéneas en contextos homogéneos.

Lo relevante desde esta perspectiva es partir de la idea de que el trasfondo vivencial de una persona, le despierta inquietudes muy distintas, le provoca placeres diferentes, le muestra distintas maneras de llevar adelante su vida, que tienen un

estrecha relación con lo que conoce, y lo que desconoce. Estos elementos no pueden ser desconocidos por la institución educativa.

## DE LA HOMOGENEIDAD HACIA LA HETEROGENEIDAD EN LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Debe ser el principal objetivo, enseñar a los alumnos a pensar, a dudar, a desarrollar un pensamiento crítico y a resolver problemas.

En última instancia toda la vida no es sino una sucesión de problemas a resolver y para ello es imprescindible haber aprendido a pensar. (Anónimo)

En la enseñanza universitaria, cuya particularidad es la formación de profesionales, a los cuales la sociedad sustenta económicamente en sus estudios de grado y habilita en su competencia para brindar un servicio de calidad para el bienestar de las personas, implica una gran responsabilidad. En el caso del docente universitario, su lugar —creación y recreación— circula, pero al mismo tiempo participa de un código de lo aceptado y lo aceptable, del saber y del poder.

En su desempeño, el docente universitario pretende transmitir conceptos que desea explicar y tiene la intención de que sean comprendidos y compartido. No solo aborda la temática de los objetos de conocimiento disciplinares, sino, que a su vez, está comprometido con los conocimientos impartidos y seleccionados, en tanto discursos pedagógicos representativos de modelos identificatorios de cómo ser, pensar y ejercer una determinada profesión.

Enseñar es impartir un conocimiento, con un determinado propósito a personas (generalmente jóvenes) que dados sus contextos generan distintos intereses. En este sentido debe pensarse que el contexto tiene correlato productivo con el texto que lo sustenta, o sea relación con su entorno, y relación con los diversos agentes que co-participan en este proceso mal llamado formativo y no interactivo con los estudiantes.

Estos procesos interaccionales generan problemáticas al entrar en escena actores diversos con distintos textos (discursos) que provienen de diversos contextos, el enfrentarlas implica pensar en los mecanismos de comunicación y en las formas de negociación que se van estableciendo, pero no alcanza con ello se debe a su vez, pensar en el conocimiento y comprensión cultural del entorno sociohistórico-cultural en el cual se insertan y desarrollan esos discursos pedagógicos, sin dejar de lado, los componentes éticos.

Componentes éticos que se centran en el principio de «respeto por las personas» que componen ese colectivo, ese contexto, como de las personas con las cuales ese

colectivo trabaja/ trabajará, en donde, en una trayectoria compartida se transforma en el principio de «respeto por la autonomía de nosotros y del otro», convirtiéndose, así la Autonomía en la afirmación de los derechos histórica y socialmente conquistado de las personas y sus colectivos y la Justicia en la equidad, que apunta al bien común de la sociedad como mecanismo de inclusión social.

El tener en cuenta, como punto de partida el conjunto de estos dispositivos que ofician de mediadores permitirá enfrentar las lógicas de conflictividad que acontezcan.

## UNA EXPERIENCIA INACABABLE DE TRANSITAR, UNA EXPERIENCIA A COMPARTIR

«Si queremos aprender y transformar nuestras prácticas, se requiere de un conocimiento sobre ellas que interpele las concepciones, las lógicas, los procedimientos y los instrumentos que solo miden la eficacia, la eficiencia, impactos y resultados».  
Ghiso (2008:3)

El presentar el tránsito que deben pasar los estudiantes universitarios en su formación específica de un área de conocimiento en las Ciencias Sociales como es la formación de la disciplina del Trabajo Social nos parece que ilumina parte de los postulados y discusiones que con antelación se han presentado.

Cuando se aborda el tema de la enseñanza del oficio de una profesión disciplinar como es el Trabajo Social cuya complejidad no está dada por lo macro o meso o micro de su intervención; sino fundamentalmente por las complejas relaciones que se expresan en los concretos sociales en los que, la profesión se expresa e interviene; conlleva a pensar y considerar que estas relaciones suponen opciones teóricas y epistemológicas, de las que, tanto la enseñanza como la investigación del Trabajo Social, deben dar cuenta.

Los desafíos de intervención e investigación relativos a los espacios tradicionales como los novedosos de inserción de la profesión, son áreas de actuación en sí pero a su vez son ámbitos de retos teórico-metodológicos. La separación entre intervención e investigación, al igual que la de enseñanza e investigación, es especificada a los efectos analíticos y pedagógicos de identificación de lógicas diferenciales en ambas actividades.

La preocupación desde el Trabajo Social, por el dominio técnico, la identificación de hechos y el manejo de datos, deben provocar la consideración, no solo de los procesos que nos permitan el hallazgos de hechos y datos; sino, el de las implicancias ético filosóficas de la intervención; así como, el sitio que ocupan los actores en estos procesos de apropiación de la realidad.

La recuperación, de la centralidad de reconocer y estimular la producción de conocimientos, dentro del campo profesional del Trabajo Social, además de ser una tarea prioritaria desde el ejercicio de la docencia, debe habilitarnos al encuentro de la complejidad y comprensividad de los movimientos que suceden en la realidad.

Esto no significa una desvalorización o rechazo hacia el instrumental técnico operativo de la profesión, sino por el contrario se trata de la búsqueda y construcción de componentes teóricoconceptuales y metodológicos que orienten y le den sentido a la acción que nos caracteriza.

Pero a su vez, la problematización de estos elementos se constituyan en disparadores para una nueva forma de aprender (saber), emprender (hacer) y comprender (saber hacer) la realidad, en la cual se circunscriben las prácticas preprofesionales. Prácticas, que no deberían ser estructuradas bajo el pensamiento de la certeza-linealidad y estabilidad, sino en el contexto de un pensamiento que provoca incertidumbre-caos y riesgo, desafiando la improvisación.

El rol docente, el conjunto de inquietudes, preguntas, dudas, interrogantes, cuestiones que permanentemente se plantean en el proceso de aprendizaje deben constituirse en el motor fundamental de nuevos desafíos a superar y nuevos horizontes de aprendizaje. Estos elementos deben contribuir a la recreación permanente de la práctica de docencia, extensión e investigación, a crear las condiciones y situaciones pedagógicas que permitan desarrollar al máximo capacidades y potencialidades.

El Trabajo Social como disciplina está dotado por convención de una serie de competencias, que son entendidas como enunciados de propiedades características de la profesión, ya sean teóricas, metodológicas, políticas u otras.

Las mismas aparecen como reconocimiento y valoración de las capacidades de los otros y de las propias. No se puede estimar el desarrollo de las capacidades, si no se es capaz de reconocerse en tanto seres con capacidades; que abren caminos alternativos a la acción como estrategia y a la decisión como opción de esa estrategia.

Entre las competencias, las de origen metodológico, son las que interesan esencialmente en este debate, apareciendo el posicionamiento de las técnicas y su instrumentalidad, como destrezas y habilidades para el desarrollo de las técnicas de investigación, para la formulación de diagnósticos, análisis situacionales o contextuales, para la planificación o proyección de estrategias de intervención profesional, para la elección e implementación de alternativas de acción y para los momentos o procesos de evaluación-sistematización en la intervención de la profesión.

Las competencias metodológicas o técnicas, se asocian generalmente al manejo de herramientas o instrumentos a utilizar en ámbitos prestacionales de la disciplina, como para la elaboración de fichas sociales, de modelos de registros en el trabajo de campo y modelos de cómo recepcionar datos en el trabajo en terreno y volcarlos a informes sociales.

Las metodologías y las técnicas carecen de significado si en su intención final no está el conceder a los estudiantes de dispositivos para el ejercicio de la reflexión y la capacidad crítica y autocrítica necesaria para reconocer que las personas y los grupos involucrados en el espacio de intervención pre-profesional portan «mundos de sentido», que generalmente difiere de los nuestros (Nucci, 2008).

Se debe expresar y compartir con los educando en nuestra calidad de profesionales, que cuando aplicamos procedimientos y técnicas para diagnosticar o proponer estrategias de acción, se está haciendo uso de los recursos de poder —entre los cuales se encuentran los saberes disciplinares, especializados— que nos posicionan de determinada forma en la intervención.

El reconocimiento de disputas, de diferentes significados e interpretaciones de las necesidades, introduce a los estudiantes en el reconocimiento de las dimensiones ético-políticas de la intervención profesional, haciendo una oposición con la idea de neutralidad o aceptabilidad (Nucci, 2008).

La acción del trabajador social, se inscribe junto a otras disciplinas, en lo que se ha dado en llamar intervención profesional, que en términos generales designa la compleja trama de acciones organizadas para enfrentar los problemas sociales, esto es, conflictos que expresan algún tipo de ruptura en la vida individual y colectiva de las personas en su calidad de miembros de una sociedad históricamente dada.

La dimensión metodológica de la intervención, está teñida de concepciones éticas, de posiciones teóricas que fundan las intervenciones de los trabajadores sociales; no solo constituyen un cuerpo de categorías al que se recurre al momento de analizar una situación con base en datos o informaciones, sino que opera como referente ineludible en el mismo momento en que se propone obtenerlos y hasta define la relación con los otros.

Cuando se aborda el problema de la articulación teoría-práctica, que es el sustento del aprendizaje de intervenir, significa el desarrollo de competencias de prácticas teórico-metodológicas, donde se incluye la aprehensión, comprensión y explicación de los fenómenos sociales desde una construcción que solo es posible en la interacción con los otros.

Es el aprendizaje de vincularse con otros, reconociendo las posiciones diferenciadas en el espacio social que se constituye como campo de intervención. Es la ejercitación de entender la existencia de diversos tipos de prácticas, entre las que se cuenta con el proceso analítico e interpretativo. Es el reconocer que esto es un proceso inacabado en la formación académica de la profesión, centrada en el dilema teórico-práctico; que se sustenta en un método que viabilice fundamentos e instrumentos para la lectura y la intervención en la realidad (Nucci, 2008).

La disociación entre teoría y práctica, entre saber teorico-académico y saber práctico-experiencia, no aporta al reconocimiento de la subjetividad en el proceso cognitivo; por eso, la lectura de «Los siete principios», complementarios e

interdependientes, que propone Morin (1993), actúan de punto de partida de una confrontación de las prácticas pre profesionales, intentando problematizarlas desde este aporte teórico y desde los principios de las prácticas concretas en sí.

La noción de práctica se define en términos de estrategias, como desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles. El Trabajador Social, entabla relaciones desde posiciones que ocupan los diversos actores en un entramado complejo; posiciones que son relativas e implican la puesta en circulación de un pensamiento netamente relacional y comunicacional, de problemas de percepción y de acción de prácticas por parte de los actuantes.

Las estrategias encuentran sustento en principios básicos que van guiando y direccionando las acciones en el proceso de inserción e intervención en la formación académica de los futuros trabajadores sociales. Estos principios básicos constituyen dos ejes: (a) interacción activa y, (b) identificación histórica. El eje de la interacción activa es un eje sincrónico, donde el estudiante comienza visualizar la problemática de lo social y su posicionamiento en los mecanismos vinculares de las interacciones sociales, como aprendizaje en la adquisición de capacidades para el abordaje de situaciones que emergen de la realidad. El eje de identificación histórica es la movilización de la memoria colectiva de un pasado reconocido, pero reelaborado en el presente, que le permite conformar prefiguraciones para proyectarse, incorporando los conflictos, la solidaridad y la cooperación con sus pares (intradisciplina e interdisciplina) y con los otros (actores colectivos como individuales). Es un encuentro predeterminado en espacio y tiempo; que se constituye en un eje diacrónico de las prácticas pre profesionales (Núñez, R., 2008).

La acción del Trabajador Social no se puede agotar con la mera aplicación o instrumentación operativa de técnicas, sino que debe trascenderlas, desarrollando nuevas capacidades en el concreto cotidiano, traspasando la catarsis o crisis que nos provoca la intervención en lo social. La intervención profesional se introduce en el campo de los derechos económicos, sociales, civiles y políticos; reconociendo la dimensión esencialmente política de la profesión, que se centra en la relación de la profesión con el poder de clase.

En el quehacer de la práctica se intenta relevar fidedignamente lo que acontece en ese cotidiano (tanto discursos hablantes como operantes) a través de la implementación de trinomio entrevista-observación-registro, que corresponde al primer movimiento de operar en la realidad y que conlleva al análisis de la problematización de esos fenómenos aparentes captados por nuestros sentidos.

En un segundo movimiento se profundiza ese proceso analítico con la búsqueda de las determinaciones y mediaciones que los hacen ser así y no de otra manera. El desafío de estos movimientos, se centra en superar la repetición de la palabra dada

como válida y única, pero a su vez en el promover la diferencia, la divergencia y la polaridad de encuentros de lecturas de un mismo movimiento de esa realidad.

El discurso hablante del otro nos coloca en un evento biográfico que trasciende a ese ser individual, para situarnos en una mirada de la vida personal y social como expresión de totalidad; «... sería promover la duda radical como forma de cuestionar y problematizar las representaciones naturalizadas y compartidas por todos (Bourdieu, 1989).

El problematizar la lógica instrumental que, generalmente, está unida a las estrategias de intervención concreta; significa rescatar la necesaria coherencia lógica entre el análisis de la realidad, el objeto de intervención definido y las líneas de intervención que estos —análisis y definición—, sugieren. Las estrategias, derivan de la reflexión sobre la realidad a intervenir y no de una práctica acrítica, inmediateista, que acabe por contribuir a la reproducción de las mismas situaciones.

Los horizontes teórico-metodológicos nos permiten: (a) desnaturalizar los fenómenos sociales, (b) la búsqueda de mediaciones teórico-conceptuales para comprender la realidad y, (c) la superación del pensamiento basado en el sentido común. El proceso de conocimiento y comprensión de las distintas dinámicas que operan en la vida social implica revalorizar la dimensión interventiva del Trabajo Social, que no es una mera visión instrumental ni técnico-operativo del quehacer profesional, sino un posicionamiento de desentrañar y habilitar la relación entre lo general, lo universal y particular (De Martino y Gabin, 2008).

Los criterios orientadores de la intervención se resumen en: (i) transversalidad: se considera que si bien la intervención parte desde diversos espacios está orientada hacia la articulación entre los mismos, promoviendo procesos sinérgicos que potencien las distintas intervenciones. (ii) articulación enseñanza-extensión e investigación: en los movimientos de integración de estudiantes, en su proceso de formación, tanto curricular como fuera de ella, convirtiéndose en una apuesta explícita del equipo. (iii) abordaje interdisciplinario: por ser una propuesta que se llevara adelante con docentes y estudiantes de otros espacios universitarios, como egresados que se encuentran en los ámbitos organizacionales (ver sugerencias de centros de práctica) de inserción pre-profesional.

Estos procesos de experiencias compartidas generan importantes aprendizajes sobre la interdisciplinariedad, la articulación de diversos saberes, formas de ver y comprender los procesos sociales, las mutuas intervenciones. (iv) reflexión y problematización: para la intervención es parte del proceso teórico-metodológico, nos permite desarrollar análisis de la realidad, así como incorporar en los procesos de trabajo modificaciones propias de los cambios en la realidad con la que trabajamos, sin perder el horizonte de la acción.

La existencia de elementos sustantivos aportados por Bourdieu o Freidson; reconociendo la existencia de criterios institucionalizados de aprobación académica en la formación generalista de la profesión que se acompañan con una actitud constante de



interrogación de la realidad, habilitando al dialogo con diversas posturas teóricas, con la comprensión de la realidad más allá de la apariencia, desde una mirada interdisciplinaria.

La encrucijada de las prácticas preprofesionales en los actuales contextos de formación académica de la disciplina, significa incursionar en procesos educativos acompañado de una presencia permanente en los mismos. Esto posibilitaría al estudiante posicionarse en la comprensión de la complejidad de la problemática social, preservando la mirada integral histórico-colectiva. Es redimensionar los ámbitos de práctica por aproximaciones sucesivas del saber, del hacer y del saber hacer, como apropiaciones graduales entendida como pluralidad de expresiones insertas en un espacio y tiempo determinado.

La intencionalidad es contribuir a la ruptura de una perspectiva disciplinar de la formación profesional como ejercicio residual de las ciencias sociales. Se intenta constituir y construir prácticas nuevas, de-construyendo prácticas viejas desde un enfoque multidimensional, que aporte a la complejidad.

«Es un encuentro con un acontecer inconcluso y es a la vez parte de ese  
acontecer».

Gadamer (2005, p: 63)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1995) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. México DF. Fontamara.
- Bourdieu, Pierre. (1997) «*Capital cultural, escuela y espacio social.*» Siglo XXI editores.
- De Martino, M. y Gabin, B. (2008). Prácticas Pedagógicas y modalidades de supervisión en el Área de Familia. Propuestas, sustentos y desafíos en el nuevo milenio. Udelar- Facultad de Ciencias Sociales- Departamento de Trabajo Social- Comisión Sectorial de Enseñanza, Montevideo- Uruguay.
- Fernández. AM (1986) El campo grupal. Notas para una genealogía. Talleres Gráficos CARBET- Adrogué, Buenos Aires
- Gadamer, H.G. (2005). Verdad y método. Salamanca: Sígueme
- Ghiso, Alfredo (2008), «La sistematización en contextos formativos universitarios», *Revista Internacional Magisterio*, núm. 33: Sistematización de experiencias, junio-julio, Bogotá.
- Morin, E. (1993). Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro. UNESCO.
- Núñez, Rodolfo (2008). *Redes comunitarias. Afluencias teórico metodológicas y crónicas de intervención profesional*. Editorial Espacio, Bs. As.- Argentina.
- Nucci, Nelly (2008). «Prácticas pedagógicas y modalidades de supervisión en el área de familia». En *Prácticas Pedagógicas y modalidades de supervisión en el Área de Familia. Propuestas, sustentos y desafíos en el nuevo milenio*. Udelar- Facultad de Ciencias Sociales- Departamento de Trabajo Social- Comisión Sectorial de Enseñanza, Montevideo- Uruguay.
- Touraine, Alain. (1997) «¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global. Buenos Aires. Fondo de cultura Económica.
- Weber, Max. (1964) «Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva». México: Fondo de Cultura Económica.

## CONFORMACIÓN DISCURSIVA DE LA «FIGURA DIDÁCTICA TUTORÍA» EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

---

ANA MARÍA FERNÁNDEZ CARABALLO<sup>1</sup>

### RESUMEN

En esta investigación nos dedicamos a identificar los antecedentes discursivos de la «figura didáctica tutoría» en la enseñanza universitaria. Se trata de la «tutoría académica» que resulta de la producción de conocimiento, como efecto exclusivo del saber y de un modo de vínculo entre el enseñante y el enseñado.

Realizamos un estudio de corte diacrónico, buscando los antecedentes de dicha función docente. Esto implicó un rastreo desde el surgimiento de la universidad hasta el siglo **xx** y sus antecedentes desde la Antigüedad clásica hasta el Medioevo.

En el rastreo discursivo nos basamos en lo que dicen diferentes autores sobre los modos de enseñanza y sus vínculos, de allí extrajimos aquello que es posible denominar **discursos** que fueron dando lugar a la «figura tutoría académica».

Resultó enriquecedor encontrar testimonios que permitieron dar cuenta de los diferentes discursos que sustentaron un modo de enseñanza y un tipo de relación entre el enseñante y el enseñado que conserva ciertos rasgos en común o que muestran interrupciones, desde la Antigüedad hasta el surgimiento de la universidad. ***Basamos la lectura en un contexto teórico que se sustenta en la idea de que existen teorías de la enseñanza que a la vez implican un modo de relación subjetivo (enseñante y enseñado) con el saber.***

**Palabras clave:** Tutoría académica, enseñanza, saber.

---

<sup>1</sup> Lic. en Psicología, Lic. en Lingüística, Magíster en Psicología y Educación (Udelar), Doctora en Filosofía (Universidad Complutense de Madrid), psicoanalista.

Directora de la Línea de Investigación Enseñanza y Psicoanálisis (enpsi) y Codirectora con la Prof.a Eloísa Bordoli de la Línea de Investigación Enseñanza Universitaria (enum). (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo-Uruguay). [amfernandez-caraballo@gmail.com](mailto:amfernandez-caraballo@gmail.com).

## PRESENTACIÓN

Si bien desde el título utilizamos la palabra *tutoría*, en este escrito no se encontrará un estudio explícito sobre dicha función docente. En primer lugar, porque el término *tutoría* recién comienza a ser utilizado en el siglo *XIV* y el de *orientación* en el siglo *XIX*, y, por tal motivo, es imposible encontrar una figura didáctica nombrada de esa manera hasta esas fechas. Además, no se pretendió realizar un abordaje exhaustivo, más bien se trata de un mero acopio de datos, basado en lo que dicen algunos autores sobre ciertos modos de enseñanza y sus vínculos que permitieran extraer aquello que se puede denominar *antecedentes de la figura tutoría académica*. Tampoco se pretendió hacer un abordaje histórico, antes bien, nuestra búsqueda ha sido de corte discursivo. Como indica Behares

Las universidades son instituciones históricas y su historicidad descansa en un desarrollo que puede ser cronologizado, siguiendo los marcos referenciales de la historiografía. Sin embargo, preferimos usar el término «historicidad» en otro marco de referencia: a saber, el discursivo. (Behares, 2011, p. 11).

Desde esta perspectiva la historicidad es siempre de tipo discursivo, su materialidad está compuesta por redes de discursos. Dicha noción de discursividad y de prácticas discursivas proviene de la propuesta de Foucault en *La arqueología del saber* (1969). Se trata del «conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido un período dado, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa» (Foucault, 1969, p. 89).

Se intentó tejer hilos similares y disímiles que den una posible consistencia a la figura didáctica tutoría, desde el surgimiento de la universidad y sus antecedentes, inspirado en un modo de trabajo que se desprende de Foucault. Al decir de Guy Le Gaufey (2011, s/p)

[Foucault] buscó un pasaje desde la linealidad de la información hacia una superficie de relaciones, y así tejió hebras muy disímiles de diferentes historias sin ignorar el elemento imaginario que da consistencia siempre que la dimensión simbólica falla en su propia continuidad, en su propio poder para establecer vínculos con sus propios criterios de identidad.

Para Foucault, el discurso es una máquina que produce efectos de sentido, que tiene verdades específicas. Estas se traducen en acontecimientos cuando entran en relación con el exterior. Como indica Morey (1987) es hacer funcionar la ficción en la realidad,

de inducir efectos de verdad con un discurso de ficción y hacer de tal suerte que el discurso de verdad suscite, «fabrique» algo que no existe todavía, es decir «ficcione». Se ficciona la historia a partir de una realidad política que la hace verdadera,

se «ficcional» una política que no existe todavía a partir de una realidad histórica. (Morey, 1987, p. 14).

De hecho, Deleuze (1986) dice que

En cierto modo, Foucault puede declarar que nunca ha escrito sino ficciones: y es que [...] los enunciados se parecen a los sueños, y todo cambia como en un caleidoscopio, según el corpus considerado y a la diagonal que la traza. Pero, de otro modo, puede también que nunca haya escrito sino sobre lo real, con lo real, porque todo es real en el enunciado, y toda realidad se manifiesta en él. (Deleuze, 1986, p. 48).

Se trató de ilustrar los estratos o formaciones históricas que, al decir de Deleuze, son «*capas sedimentarias*» *hechas de cosas y de palabras, de ver y de hablar, de visibles y de decibles, de superficies de visibilidad y de campos de legitimidad, de contenidos y de expresiones*» (Deleuze, 1986, p. 76).

En el rastreo discursivo nos basamos en lo que dicen diferentes autores sobre modos de enseñanza y sus vínculos y de allí extrajimos aquello que podemos denominar discursos que fueron dando lugar a la figura tutoría académica.

Resultó enriquecedor encontrar testimonios que permitieron dar cuenta de los diferentes discursos que sustentaron un modo de enseñanza y un tipo de relación enseñante-enseñado que conserva ciertos rasgos en común o que muestran disrupciones, desde la antigüedad hasta el surgimiento de la universidad. *Guió nuestra lectura un contexto teórico que se sustenta en la idea de que existe una teoría de la enseñanza que a la vez implica un modo de relación subjetivo (enseñante-enseñado) con el saber.*

## ANTECEDENTES DE LA FIGURA DIDÁCTICA TUTORÍA ACADÉMICA

La enseñanza en la universidad no ha sido una acción invariable en el tiempo, sino que esta se ha ido modificando desde la disertación docente (*expositio*), utilizada en la universidad medieval, hasta los actuales modelos de intervención virtual. Como indica Boronat Mundina (2005) hoy, aunque la docencia, en sus diversas manifestaciones, tiene un peso específico en el trabajo del profesor, la valoración que se hace de la misma respecto a la función investigadora es muy desigual.

Otro tanto sucede en los modos de vínculo o relación entre enseñante y enseñado. Dicho vínculo no puede estar por fuera de una manera de concebir la enseñanza, el saber y el sujeto. Al respecto:

¿Qué saber enseñante constitutivo de su teoría de la enseñanza generó el docente universitario desde el siglo xii al presente? Dicha pregunta no puede estar separada de la teoría de la enseñanza, de la teoría de la producción del conocimiento (la investigación). (Behares, 2011, p. 78).

**A continuación, destacamos los momentos jerarquizados de diferentes modos de enseñanza, y su constitución, del par enseñante-enseñado.** Uno de los testimonios más antiguos se encuentra en la *Ilíada* (Homero, 2007), la figura típica del educador es la de Quirón quien fue el tutor de Aquiles. Por su parte, en la *Odisea* (Homero, 2000, I, 80) se muestra de forma parecida a Atenea instruyendo a Telémaco, hijo de Ulises, bajo la apariencia del viejo Mentor. Se presenta ante el joven como amigo del padre y en función de *therápon*, siguiendo las costumbres de que «en ausencia del padre, los amigos asumen la tutela y la educación de los hijos de él» (Marrou, 2004, p. 25).

A partir de la demanda de una «enseñanza superior» responden los sofistas, quienes fueron en un cierto sentido profesores (παιδαγογο) más que *didáskalos* (διδάσκαλος). Como señala Bréhier (1956, p. 278), la sofística que caracteriza la segunda mitad del siglo V no designa una doctrina, sino una manera de enseñar. El arte de la palabra se convertirá en el contenido y el fin de la educación griega.

Por su parte, en la enseñanza socrática-platónica se produce una torsión, «una inflexión de la «pedagogía pederástica» hacia la comunicación del saber [...] Solo el amor puede dar impulso al deseo de enseñar, y, correlativamente, al deseo de saber» (Scherer, 1983, p. 137).

Se trata de las relaciones estrechas y profundas que unían «un espíritu joven con una persona de más edad, que era al mismo tiempo su modelo, su guía y su iniciador» (Marrou, 2004, p. 61).

El proyecto de enseñanza de Platón consistió en alcanzar la disciplina suprema, la dialéctica o filosofía, respecto de la cual todas las otras materias son simples premisas (*propaidéia*). Los atenienses consideraban que la vinculación amorosa de un hombre adulto (*erastés epactrés*) y de un joven (*erómenos epómevos*) podía generar sentimientos de valor y honor.

Uno de los testimonios más importantes respecto de este modo de vínculo lo constituye la relación entre Sócrates y Alcibiades. En el *Banquete* (Platón, 2004), Alcibiades despliega el amor al maestro y cómo este responde con sus recursos, ironía y atopia, a la vez que le indica a su discípulo el imperativo: «ocúpate de tu alma». Se produce allí una «pareja que articulará para siempre el amor llamado superior», es decir, el amor platónico (Lacan, 2003, p. 190). La pareja *erastés-erómenos* resulta otra figura de la relación maestro-discípulo que tendrá consecuencias en los posteriores modelos de enseñanza.

Aristóteles, además de haber sido por veinte años uno de los más importantes discípulos de Platón, creó su propia escuela (el *Liceo*, templo de Apolo Licio) y un modo de enseñanza (el *Protréptico*, *Προτρεπτικός* o la exhortación al estudio de la filosofía). Su elevación a rango de ciencia lo llevará en el Medioevo a formar parte del saber universitario. En la *Política* (Aristóteles, 1978), se leen diversas cuestiones sobre la enseñanza que resultan de interés, una de ellas es que el fin es lo que cuenta,

enseñar no por el arte, sino por el enseñar. El término *didáskalos* (*διδάσκαλος*) es el más específico para dar cuenta del maestro. Este es un rasgo que se trasladará a la universidad.

Otra de las relaciones maestro-alumno que nos legara la Antigüedad es la de Aristóteles y Alejandro Magno. Durante trece años Aristóteles compuso y enseñó la mayor parte de su obra con la ayuda de Alejandro, «que le proporcionaba recursos de todas clases para sus investigaciones y para sus trabajos» (Chevallier, 1958, p. 245).

Roma también tenía su propuesta de «educación superior», el *Rhetor* u *Orador* en el pórtico del foro imparte sus enseñanzas de oratoria: reglas, fórmulas, discursos, declamaciones. Cicerón, Séneca y Quintiliano fueron los grandes retóricos que dejaron establecida la «enseñanza superior». Para Quintiliano estaba marcada por ejemplos sacados de la lección para su imitación. La voz del maestro alimenta a sus discípulos que, si están bien educados, aman tanto como veneran. «El deber de los maestros es enseñar» y «el deber del alumno es mostrarse dócil» (Quintiliano, 1997, I, 11, 50).

Los escritores cristianos de la edad apostólica usaron las formas literarias griegas de la *epístola*, según el modelo de los filósofos griegos y de los hechos (*praxeis*), (Jaeger, 1971, p. 17). Hay un punto que encuentran en común estos primeros cristianos griegos y es la enseñanza de los dos caminos, está presente en la tradición griega, por ejemplo, en Hesíodo y los Pitagóricos, y en las enseñanzas de Jesús. Los discursos filosóficos que están en la base son los de Sócrates, Platón, Aristóteles y algunos estoicos. Dichos discursos fueron afectados y modificados conforme a la «enseñanza de Cristo». De esta manera trabajará San Agustín y más adelante lo hará Santo Tomás de Aquino. Estos antecedentes, modificaciones y creaciones se mantendrán, a la vez, que sufrirán disrupciones en esa nueva enseñanza que resultó ser la universidad.

*De Magistro* de San Agustín (1947) —realizado en forma de diálogo de estilo platónico entre Agustín y Adeodato— ofrece otro testimonio de la relación maestro-discípulo. Allí se propone una teoría de la enseñanza. Como indica Behares (2006), en los cinco capítulos finales, Agustín y Adeodato departen largamente sobre la enseñanza y el aprendizaje (*docere/discere*): **«llegando así a formular que en sí misma la enseñanza es del orden de la significación, mientras que el aprendizaje es del orden del conocimiento de las cosas»** (Behares, 2006, p. 135).

A principios del siglo VI, la clausura de las últimas «escuelas paganas», por orden de Justiniano, generó la apertura de nuevas escuelas o la integración, por parte de la Iglesia, de las antiguas dentro de las nuevas instituciones educativas. Este movimiento «marca el comienzo de una lenta y laboriosa formación y organización de una nueva cultura», la universidad (Reale y Antiseri, 1988a, p. 416).

En el siglo XIII comienzan a consolidarse las universidades. La escuela se configura como universidad, el modelo estuvo constituido por las de la Edad Antigua, intentándose mantener su continuidad y a la vez su renovación. La Antigüedad y

el Oriente no conocieron esas entidades corporativas, *«esas libres asociaciones de maestros y alumnos, con sus privilegios, sus programas establecidos, sus diplomas, sus grados, que constituyen las universidades medievales»* (Reale y Antiseri, 1988a, p. 417).

El *magister artium* era un profesor que se inspiraba exclusivamente en la razón, sin una preocupación teológica directa. Se tomaba en consideración la nueva bibliografía científico-filosófica que procedía en su mayor parte del mundo árabe.

Los métodos de enseñanza —la *lección* (*lectio*) y el *seminario* (*disputatio*)— permitían un constante cambio de ideas entre alumnos y maestros (*magistrorum et scholarium*). La *disputatio* consistía en una discusión con los discípulos sobre un tema propuesto en forma de pregunta (*quaestio*). (Reale y Antiseri, 1988a, pp. 419-20).

Odofredo, discípulo de los discípulos de Irnerio, aporta un testimonio de su labor como profesor de Derecho en Bolonia. Se trata de un investigador que se basaba en las máximas de Juvenal. Sus métodos de enseñanza consistían en la «exposición», la «repetición» y las «disputaciones», a la vez que muestra cómo se sigue una tradición de enseñanza y en particular la de su maestro (Alighiero Manacorda, 2009a).

Contamos también con el testimonio de un estudiante, Dante, quien, en un pasaje de un diálogo entre Iahvé y Júpiter, en el paraíso, imagina que es examinado por tres apóstoles. Esta crónica permite suponer un examen universitario, similar a los de hoy. Se trata de un interrogatorio en el cual se pide una definición y se responde según lo enseñado por el maestro (Alighiero Manacorda, 2009a).

Uno de los más importantes teóricos de la época fue Tomás de Aquino (1961) quien era, ante todo, un *Magister*. El tratado *De magistro* forma parte de su actividad docente. En el plano intelectual la función del maestro (*universitas magistrorum*) está comprometida por la crítica agustiniana acerca de la efectiva posibilidad de que el saber pase del enseñante al discípulo (*scholarium*). El hombre enseña exteriormente, como decía San Agustín, y el maestro ayuda al discípulo a formarse dentro de sí una ciencia análoga a la del maestro.

La revolución científica que surge en el siglo *xvii* contiene como rasgo fundamental la formación de un nuevo saber, la ciencia moderna, que, a diferencia del saber medieval, reúne ciencia y técnica, teoría y práctica. ¿Cómo afecta la ciencia moderna al saber universitario? Reale y Antiseri (1988b, 175) entienden que surge así un nuevo «sabio», diferente del filósofo medieval, del humanista y del artista del renacimiento. Este nuevo sabio actúa muy a menudo desde fuera de las viejas instituciones del saber, es decir, las universidades. *Surgen en Europa las primeras «Sociedades» y «Academias científicas» que se gestan en paralelo y en contraposición a las universidades que eran, tradicionalmente, controladas por el poder eclesiástico.*

En esta época hay diversos testimonios de críticas, sátiras y parodias relacionadas a la educación en general y a la universidad en particular. Alighiero Manacorda

(2009b) aporta otro testimonio de crítica a las universidades, esta vez se localiza en Molière (1622-1673). Aquí encontramos dos aspectos característicos de la crisis de la cultura a fines del siglo **XVII**: la decadencia de la universidad como centro de cultura y la explosión de la *querelle des anciens et des modernes*. «Molière, al culto pedante de Aristóteles, Hipócrates y Galeno, que perdura inmutable en las universidades, opone los progresos científicos y prácticos de las *gens de maintenant*» (Alighiero Manacorda, 2009b, p. 338).

**La figura teórica que generó efectos muy directos en las teorías sobre educación y enseñanza fue la de Jan Amos Comenio. Su producción recapitula lo viejo y lo nuevo de la pedagogía.** Para los estudiantes destinados a la Academia o Universidad prevé un servicio de selección y orientación que funcionaría al finalizar la enseñanza secundaria. Su influencia es tal que la consolidación de una Didáctica moderna en conjunto con la incipiente Psicología, que le presta una noción de aprendizaje, darán lugar a una psico-pedagogización de la enseñanza. Para la Didáctica moderna enseñar «es del de un hacer sobre el otro o en ocasión de otro que está en un proceso de desarrollo» (Behares, 2007, p. 18). El éxito que produjo a nivel de la educación el método y la psicología del aprendizaje se trasladará, posteriormente, a cierto modelo de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Para que la universidad se separe del poder eclesiástico se buscaron soluciones diferentes. Como indica Behares (2011, p. 12) en el lapso del siglo **XVIII**, «la conmixión discursiva entre las tradiciones teológicas y el nuevo espíritu de la modernidad fue dando lugar a nuevos modelos de universidad».

Gómez Oyarzún (1976) entiende que la revolución francesa produjo grandes cambios en la vida universitaria. De una manera absolutamente opuesta a la tradicional universidad, esta se trata de una universidad centralizada, burocrática y jerárquica. Nace un modelo de universidad utilitarista, formadora de profesionales y sin investigación.

Por su parte, en Alemania se produce un fenómeno especial: «fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las universidades alemanas» (Tünnermann, 1983, p. 428). El principio de la unidad de la enseñanza y la investigación se produce en las formulaciones de Wilhelm von Humboldt en ocasión de la creación de la Universidad de Berlín: la *libertas philosophandi* llega a su madurez.

La aparición de los posgrados también se inicia en el modelo berlinés, por primera vez se obliga a los estudiantes que aspiren el título de doctor a elaborar y defender públicamente una tesis que sea producto de una investigación científica, desarrollada individualmente y bajo la guía y supervisión de un profesor. Nótese claramente cómo queda delineada la figura tutoría académica a través del vínculo entre enseñante-enseñado (tutor y tutorando) en relación con el producto de investigación: la tesis.



En los siglos *XIX* y *XX* se realiza una profunda psicologización de la didáctica a partir de la transformación, en ella, de los principios primitivos del «género próximo» (Milner, 2000) propio de la psicología. La formulación de axiomas básicos se traslada del saber al sujeto positivo.

En las últimas décadas surge la introducción, en la didáctica, de la subjetividad del enseñante. La investigación didáctica refiere a la reflexión sobre la propia práctica y a cierta importación que se hace de la teoría crítica, la investigación-acción, etc. Se sugiere que la teoría didáctica tiene como objeto la subjetividad del docente y del alumno más que la objetividad del saber. (Behares, 2006, p.122).

¿Qué influencia tuvo dicha psicologización de la enseñanza en la universidad? La enseñanza en la universidad, desde sus orígenes, no estuvo separada de la investigación. Como indica Behares (2011, p. 19) por tal motivo, «la cuestión de la enseñanza no era un asunto problemático, en todo caso, pudo ser un tema de reflexión y de producción de conocimiento». La demanda de ingreso a las universidades del mundo dio lugar a pensar en lo que se denominó *enseñanza universitaria*.

Ahora bien, ¿qué sucede a nivel de las universidades durante el imperio positivista? Como indica Behares (2011, p. 14) «se trataba de promocionar la noción de saber como instrumento para la producción tecnológica [...] definible como máquina de producción y mejora tecnológica». La manera en que se logró retomar el principio originario de la universidad, la enseñanza e investigación, «fue a partir de la unión de la Academia con la Universidad» (Maggiolo, 1968, p. 10).

La preocupación por la enseñanza en la universidad implicó «una disrupción discursiva en la cual se enlazan y contraponen dos discursos complejos y polifacéticos: el universitario y el didáctico» (Behares, 2011, p. 26). De hecho, el interés de la universidad por la didáctica o la pedagogía fue tardío. Ahora bien, si la enseñanza y la investigación debían estar unidas, entonces, la formación del investigador comienza desde el momento en que el estudiante ingresa a un programa de investigación. Esto que resulta tan sencillo, no obstante, en las diversas facultades y universidades se da de múltiples maneras, desde el modelo de enseñar una ciencia donde el estudiante se ajuste a su funcionamiento hasta la formación donde la investigación esté ausente durante todo el proceso, como es el caso de algunas titulaciones de profesionales.

Por otra parte, si enseñar implica hacer producir conocimiento, entonces ¿cuál es la especificidad de la enseñanza universitaria? En los ámbitos definidamente profesionalistas la enseñanza «requiere necesariamente de la creación de un «texto para ser enseñado»» (Chevallard, 1998) y, en ese sentido, «no se diferencia de la enseñanza básica» (Behares, 2011, p. 29). Pero en los ámbitos que pretenden la formación de investigadores «la enseñanza no puede ser otra cosa que la proximidad del científico practicante en su puesto institucional y el estudiante que con él se asocia» (Ibíd., p. 29) como suele suceder en las carreras que tienen como objetivo formar investigadores, sea en el grado o en el posgrado.

Ahora bien, ¿cuál fue el recorrido de la enseñanza y la investigación (y por tanto de la figura de la tutoría) en la universidad en el Uruguay?

Entendemos que no es posible dar cuenta de dicha figura sin considerar las nociones de enseñanza y de saber presentes en ella, el lugar que se le atribuye a la función del docente universitario, el valor que obtiene la investigación y la formación de investigadores y, además, las conceptualizaciones sobre las relaciones entre el enseñante y el enseñado.

La Universidad de la República fundada en 1833 —con su instalación formal en 1849— era muy diferente a la que hoy conocemos. Como indica Ribeiro (1968, p. 34) las universidades latinoamericanas, en la época colonial, heredaron la tradición universitaria europea, fundamentalmente, las tradiciones ibéricas. No obstante, también, es una falacia afirmar que «las universidades latinoamericanas actuales son de filiación ibérica, son el producto de ese proceso civilizador conocido como Revolución industrial» (Ribeiro, 1968, p. 34). Es más, en nuestra universidad las reformas racionalistas y positivistas provenientes de la universidad francesa posnapoleónica, junto con la Revolución industrial, «modificaron su estructura y sus sentidos básicos. A nivel epistémico de la enseñanza se produce la oposición entre espiritualistas, racionalistas y positivistas» (Behares, 2011, p. 33).

El período que transcurre entre 1885 y 1935, el de la «Universidad Nueva», se construyó a partir del denominado «proceso de modernización», a fines del siglo **XIX**.

Un nuevo impulso de la Universidad tiene lugar bajo el rectorado del Dr. Eduardo Acevedo (1904-1908). En las facultades profesionalistas la investigación no se practicó orgánicamente hasta mucho más tarde. En dichas facultades la investigación comienza a realizarse como el resultado de esfuerzos individuales.

En este contexto, Carlos Vaz Ferreira, en una conferencia de 1914, discurre sobre lo que entiende por «enseñanza superior». Como señala Behares (2011b, p. 65), se trata de aquella enseñanza que «está confundida e identificada «indisolublemente» con el pensamiento original, la producción de conocimiento y la investigación científica». Vaz Ferreira la distingue de la «enseñanza profesional», que también se realizaba en la universidad, cuyas características y funciones son de otra naturaleza. Para Vaz Ferreira, el término *superior* aplicado a la enseñanza tiene dos sentidos:

En uno, designa la preparación para ciertas profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; y de preparación, también, más especialmente difícil, tales como las de médico, abogado y otras más o menos similares. En el segundo sentido, la enseñanza superior propiamente dicha, la más «superior» de todas, es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura. (Vaz Ferreira, 1957, p. 88).

Respecto del «modo pedagógico» de la «enseñanza superior propiamente dicha» plantea que se trata de poner en contacto directo

lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento, con los pensadores, con los descubridores, con los hombres de ciencia, con los artistas originales, etc.; y, en lugar de buscar artificios para adaptar esas manifestaciones superiores y reales a los que han de sufrir su acción, deja al contrario que obren directamente (Ibíd., p. 89).

De la cita se desprende un modo de enseñanza relacionado a la investigación y, si bien no se habla en forma explícita de la tutoría, se lee fácilmente la figura tutoría académica: «poner en contacto directo, lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento» (Ibíd., p. 89). Se trata de una figura de tradición universitaria surgida del Medioevo y revalorizada en el modelo de universidad berlinés.

El período de 1935 a 1958 —el de la «enseñanza superior propiamente dicha» (Behares, 2011)— es el tiempo de maduración de las ideas que generaron la nueva y actual ley orgánica universitaria. La ley orgánica de 1958 desarrolló los principios y soluciones que se forjaron durante una larga evolución histórica: autonomía universitaria, gobierno integrado con la participación de tres órdenes (docentes, egresados y estudiantes), principio de libertad de cátedra y de opinión, definición precisa de los fines de la Universidad.

El período de 1958 a 1968 se trata del momento en el que la enseñanza es parte dependiente del «ternario» (enseñanza, investigación, extensión). A nivel de la comunidad universitaria tanto a nivel nacional como en Latinoamérica se produjo una preocupación por redefinir el papel de la Universidad. En el «Prefacio» a *La universidad latinoamericana*, de D. Ribeiro (1968), Maggiolo (1968, p. 11) da cuenta de la necesidad del vínculo enseñanza-investigación: «*la enseñanza superior y la investigación científica deben estar juntas y [...] la investigación científica pura y la investigación aplicada forman una unidad*».

*El «ternario indisoluble» (Behares, 2011, p. 51) queda establecido en el artículo 2.º de la Ley Orgánica de la Universidad de 1958. Esto da como resultado una definición de docente universitario que incorpora las tres dimensiones del ternario. El Estatuto del personal docente de la Universidad de la República (Udelar, 1968), aprobado en 1968, dice que son funciones docentes: la enseñanza (incluida aquí la función de orientar), la investigación, la dirección de servicios, la extensión cultural, entre otras. Allí, se ve claramente cómo queda explícitamente nombrado que la «orientación» es una de las funciones del docente, aunque no se describen sus características.*

El período que va de 1973 a 1985 (tras la caída efectiva de las instituciones, el 27 de junio de 1973) se caracterizó por una concepción «tecnicista de la enseñanza» (Behares, 2011, p. 56). Durante los doce años que dura la intervención, la Universidad

deja de investigar, de hacer extensión y su nivel de enseñanza decae, es decir, dejaron de cumplirse los fines de la Universidad establecidos en el artículo 2.<sup>o</sup> de su Ley Orgánica.

La concepción de «enseñanza como práctica» (Behares, 2011, p. 57) se genera a partir de la vuelta a la democracia, desde 1985 en adelante. Como comentan Bentancur Díaz y Paris de Oddone (1995, s/p) «no sin tensiones y altibajos fue dibujándose el proceso hacia la reinstitucionalización».

Uno de los desacuerdos que producía discusiones estaba en relación con la enseñanza universitaria. La preocupación por los aprendizajes y por crear un modelo pedagógico en la Universidad ha contribuido

con el despliegue de un conjunto de planteos teórico-metodológicos que implícita o explícitamente ponen al estudiante en el centro. De esta manera se abre camino para entrar en el terreno del sujeto psicológico y de sus procesos de aprendizaje, la cognición, la metacognición y sus derivaciones pragmáticas (Rodríguez, 2010, p. 85).

Es un tiempo en el que la dimensión «profesionalista» de la oferta universitaria y la «masificación» de demandas afectará la manera de manifestarse la figura de la tutoría.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

La tutoría académica es constitutiva en su especificidad en la enseñanza universitaria. Existe un nexo entre dicha figura y los fines y sentidos de la enseñanza universitaria.

Antes del surgimiento de la universidad, la relación enseñante-enseñado con el saber se conformó de diferentes maneras. La transformación del modelo socrático (y de la educación de los sofistas) dio paso a la constitución de la «escuela» (*Academia*, *Liceo*), que deja de lado la preocupación por las relaciones interpersonales que resultan subsidiarias al saber tanto para Platón como para Aristóteles. El saber es autónomo y contrario a una relación interpersonal, no se trata de una relación pedagógica, sino de una relación de enseñanza. El modo de enseñanza (el *Protréptico*, *Προτρεπτικός*) de Aristóteles (2005) y su elevación a rango de ciencia lo llevará en el Medioevo a formar parte del saber universitario. En sendos tratados denominados *De Magistro*, San Agustín (1947) y Santo Tomás de Aquino (1961) presentan sus teorías de la enseñanza, diferenciándolas del aprendizaje. Estos antecedentes se mantendrán a la vez que sufrirán interrupciones en esa nueva enseñanza que resultó ser la universidad.

En el siglo **XIII** la escuela se configura como universidad, basada en el modelo de enseñanza de la Antigüedad, con el intento de mantener su continuidad y a la vez su renovación. El *magister artium* (profesor) se inspiraba exclusivamente en la razón y tomaba en consideración la bibliografía científico-filosófica. Los modos de enseñanza —la *lección* (*lectio*) y el *seminario* (*disputatio*)— permitían un constante cambio

entre alumnos y maestros (*magistorum et scholarium*). Posteriormente, la ciencia moderna surgida en el siglo **XVII** contiene como rasgo fundamental la formación de un nuevo saber que afectó al saber universitario, uniendo de una manera propia ciencia y tecnología.

En los siglos **XIX** y **XX** *se realiza una profunda psicologización de la didáctica a partir de la transformación en ella de los principios primitivos del «género próximo», propio de la psicología. La formulación de axiomas básicos se traslada del saber al sujeto positivo. Esta propuesta tendrá consecuencias en la enseñanza universitaria.*

La demanda de ingreso a las universidades dio lugar a pensar en lo que se denominó *enseñanza universitaria* y se creó la figura del «docente universitario». Se contraponen dos discursos completamente diferentes: el universitario y el didáctico («pedagogía universitaria»). Al producirse esa didáctica particular («enseñanza universitaria») se entra en un «modelo didacticista» de la enseñanza y se extrapolan nociones provenientes de la docencia básica. La preocupación por crear un «modelo pedagógico» en la universidad contribuyó con el despliegue de una serie de planteos teórico-metodológicos que ponen al estudiante en el centro, en desmedro del saber.

La formación de investigadores y la formación de profesionales son dos encomiendas en pugna en la universidad actual. Ahora bien, la formación del investigador comienza desde el momento en que el estudiante ingresa a un programa de investigación en la universidad. No obstante, en las diversas universidades se da de múltiples maneras, desde el modelo de enseñar una ciencia donde el estudiante se ajuste a su funcionamiento hasta la formación donde la investigación esté ausente durante todo el proceso, como es el caso de algunas titulaciones de profesionales.

La tutoría académica solo puede ser pensada por fuera de los esquemas pedagógicos, englobada en una noción de «enseñanza superior» íntimamente relacionada a una noción de saber. Se trata de una discusión teórica que diferencia la teoría de la enseñanza universitaria de las teorías pedagógicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín (siglo IV). «De Magistro/El Maestro». En: *Obras de San Agustín*. Edición Bilingüe. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1947, traducción de Manuel Martínez.
- Alighiero Manacorda, M. (2009a). *Historia de la educación 1. De la Antigüedad al 1500*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alighiero Manacorda, M. (2009b). *Historia de la educación 2. Del 1500 a nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles (1978). «Política». En: *Aristóteles. Obras*. Madrid: Aguilar.
- Aristóteles (2005). *Fragmentos*. Madrid: Gredos.

- Behares, L. E. (2006).** «...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere? Sobre el habla, el signo y la verdad en la concepción de la enseñanza en Agustín». En: Introini, J. (comp.). **Voces relegadas del mundo grecolatino**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Unión Latina.
- Behares, L. E. (2007).** «Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión». En: **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n.º esp. Cuerpo, lenguaje y enseñanza, pp. 1-21, jun. 2007. Disponible en: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=24>. Recuperado el: 12 julio 2010.
- Behares, L. E. (2011).** **Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas**. Montevideo: Biblioteca plural, Udelar.
- Behares, L. E. (2011b).** «Vaz Ferreira, la «enseñanza superior» y la discusión sobre la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas». En: **Imagens da Educação**, v. 1, n.º 1, p. 65-75.
- Bentancur Díaz, J. y Paris e Oddone, B. (1995).** «Historia de la Universidad». Documento aportado por la Unidad de Capacitación de la Universidad de la República. Coordinado por Sylvia Lago. Versión: Setiembre de 1995. Disponible en: [http://www.rau.edu.uy/universidad/uni\\_hist.htm](http://www.rau.edu.uy/universidad/uni_hist.htm) Recuperado el: 10 diciembre 2011.
- Boronat Mundina, J. et al. (2005).** «La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario». En: **REIFOP**, 19, Vol. 8 (5), pp. 69-74. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/home/> Recuperado el: 18 febrero 2011.
- Bréhier, E. (1956).** **Historia de la filosofía**. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Chevallard, Y. (1998).** **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique.
- Chevallier, J. (1958).** **Historia del pensamiento. El pensamiento antiguo**. Tomo I. Madrid: Aguilar.
- Deleuze, G. (1986).** **Foucault**. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1995 [1969]).** **La arqueología del saber**. México: Siglo xxi.
- Gómez Oyarzú, G. (1976).** **La universidad: sus orígenes y evolución**. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Homero (2007).** **La Iliada**. Madrid: Akal.
- Homero (2000).** **Odisea**. Madrid: Planeta. Ediciones Larousse.
- Jaeger, W. (1971).** **Cristianismo primitivo y paideia griega**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (2003).** **El Seminario. Libro 8. La transferencia**. Buenos Aires: Paidós.
- Le Gaufe, G. (2011).** **Tejiendo a Foucault: un punto al derecho, un punto al revés**. Traducción de M.<sup>a</sup> Teresa Arcos. (Inédito).
- Maggiolo, O. (1968).** «Prefacio». En: ribeiro, D. **La universidad latinoamericana**. Montevideo: Universidad de la República, pp. 7-13.
- Marrou, H.-I. (2004).** **Historia de la educación en la Antigüedad**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Milner, J. C. (2000).** **Introducción a una ciencia del lenguaje**. Buenos Aires: Bordes Manantial.
- Morey, M. (1986).** «Prólogo». En: Deleuze, G. (1986). **Foucault**. Buenos Aires: Paidós.
- Platón (2004).** **Diálogos III, Fedón, Banquete, Fedro**. Madrid: Biblioteca Clásica, Gredos.

- Quintiliano (1997). *La formación del orador*. Madrid: Universidad Pontificia.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1988a). *Historia del pensamiento filosófico y científico. El pensamiento anti-guo*. Tomo I. Barcelona: Editorial Herder.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1988b). *Historia del pensamiento filosófico y científico. Del humanismo a Kant. Tomo II. Barcelona: Editorial Herder.***
- Ribeiro, D. (1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.
- Rodríguez, R. (2010). «Saber y conocimiento en la docencia universitaria». En: *Didáskomai*. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza. Número temático: Enseñanza Universitaria. N.º 1, año 2010, pp. 82-92.
- Scherer, R. (1983). *Pedagogía pervertida*. Barcelona. Editorial Alertes.
- Tomás de Aquino (1961). *De Magistro*. Costa Rica: Ciudad Universitaria. Traducción de Fr. Antonio Figueroas. Texto latino de P. Marietti.
- Tünnermann, C. (1983). *Estudio sobre la teoría de la Universidad*. Costa Rica: Editorial Universitaria Contemporánea.
- Udelar (1968). *Estatuto del personal docente. 1968. Disponible en: <http://www.universidadur.edu.uy/dgp/normativa/lpd.pdf> Recuperado: 15 de octubre de 2011.***
- Vaz Ferreira, C. (1957). «Educación superior». En: *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*. Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo xv, volumen 2, p. 88-107.