

Posgrados en Educación Física: tensiones de una política “irrefrenable”

CECILIA RUEGGER

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR)

RESUMEN

En el marco de un proceso de academización de la educación física superior uruguaya, este trabajo se propone reflexionar sobre la relación entre la generación de posgrados y la producción de conocimiento, en tanto ambas se constituyen en políticas educativas universitarias. Toda política, definido su objeto, implica un enfoque normativo, un para qué actuar, un análisis prospectivo de lo que podría suceder, y una intención de proyectar un escenario deseable. En este sentido, buscamos analizar ciertas tensiones posibles entre la producción de conocimiento y la formación profesional, entre la enseñanza y la investigación, entre las demandas del mercado y el desarrollo del campo académico de la educación física. Pretendemos indagar la validez y la necesidad de posgrados en términos de su pertinencia para la producción de saber, la formación de investigadores, el fortalecimiento de la relación entre la investigación y la enseñanza propia de lo universitario, y los posibles efectos prácticos y profesionales.

Palabras clave: Universidad; Posgrados; Enseñanza; Formación Profesional.

Postgraduation in Physical Education: tensions of an “unbridled” policy

ABSTRACT

In the context of the academization of Physical Education at the higher level, this paper aims to reflect upon the relation between the creation of postgraduate courses and the production of knowledge, given that both are part of university policies. Once its objective is defined, every policy implies a normative approach, a purpose for its acts, a prospective analysis of what would eventually happen and an intention of projecting a desirable scenario. In this regard, we try to analyze the possible tensions: one between the investigation and the professional training, another one between teaching and investigation, and a third one between the market demands and the development of the Physical Education academic field. This paper intends to explore the validity and the necessity of postgraduate courses in terms of their relevance to the production of knowledge, the investigators formation s, the reinforcement of the relation between investigation and university teaching, and their practical and professional impact.

Keywords: University; Postgraduate courses; Teaching; Professional training.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo¹ busca aportar una serie de reflexiones en torno a un problema colectivo en discusión actualmente en el ámbito universitario uruguayo, y, particularmente, en la educación física superior, donde se encuentra en debate y definición un programa de posgraduación².

La generación de posgrados es en Uruguay una política educativa relativamente reciente³, que entendemos afecta y/o afectará toda la estructura del sistema educativo. En este sentido, parece importante preguntarse: ¿Cómo podrán los posgrados favorecer una mejor formación profesional y una mayor producción de conocimiento social, cultural y epistemológicamente válido?

La idea de preguntarnos en términos de conocimiento “epistemológicamente” válido se relaciona con la búsqueda de verdad, como función original de la institución universidad. En este caso se hace referencia a una dimensión filosófico-epistémica, el hacer ciencia, entendiendo la idea de ciencia en su sentido más abstracto: como posibilidad de saber, de fundar la conceptualidad y de hacer posible la remisión de algo desde lo real a lo representable. Este saber, es el que funda y caracteriza la enseñanza universitaria, sea esta de grado o de posgrado “[...] 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).

Por otra parte, la referencia a posgrados socialmente útiles se funda en la relación universidad-sociedad, en el sentido que las políticas del conocimiento deben estar al servicio de la resolución de problemas sociales (AROCENA y SUTZ,

1 Elaborado a partir del trabajo presentado en el Panel Internacional II “A política de pós-graduação brasileira e latinoamericana em tempos de produtivismo acadêmico (Actividades do Fórum de Pós- Graduação)”, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Brasília, 2 al 7 de agosto de 2013, XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) y V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE). Correspondiente al Grupo Incorporado al Programa de Políticas Educativas del NEPI-AUGM “Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo” (UdelaR-Grupo 8).

2 Aún en educación física, no existe una oferta de posgrados pública en el país. El Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (UdelaR), como único centro uruguayo de formación universitaria pública, definió en mayo de 2014 líneas estratégicas de grado y posgrado. En función de las mismas se elaboró un nuevo plan de estudios de grado (Licenciatura en Educación Física) recientemente aprobado, y se conformó una Comisión de Posgrados que está en proceso de construcción de las primeras ofertas específicas.

3 Cabe hacer la salvedad que en algunos ámbitos como el de la medicina, la formación de posgrados es de larga data. La Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina de la UdelaR fue fundada en 1952.

2010). Desde este enfoque se sugiere pensar a la investigación y a la innovación como herramientas al servicio de la mejora de la calidad de vida, de la disminución de la desigualdad y enfocadas a la atención prioritaria de los sectores socialmente más postergados. Esta propuesta no promueve una actitud voluntarista y de necesaria inserción social, sino que parte de la noción de que la inversión en desarrollo de capacidades para la solución de problemas reales y la coordinación sistémica para el uso socialmente útil del conocimiento, desde una visión prospectiva, son el único camino para enfrentar el subdesarrollo y la dependencia de los países del “sur”. Sin una inversión responsable en este sentido el conocimiento sólo profundizará la desigualdad. “Se trata que la Universidad promueva, hacia dentro y hacia afuera junto a múltiples actores colectivos, esfuerzos y transformaciones que usen el conocimiento avanzado como palanca para el desarrollo (AROCENA y SUTZ, 2011, p. 1).

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Parece interesante pensar las políticas de posgrado no como indiscutidamente válidas y certeras, sino en términos de tensiones ineludibles. Poner en discusión la validez y la necesidad de posgrados en función de su pertinencia para la producción de saber, la formación de investigadores y el fortalecimiento de la relación entre la investigación, la enseñanza y la extensión propia de lo universitario, no significa de manera alguna descalificarlos. En todo caso el análisis apunta a reivindicar la función original de la universidad, cultivar y velar el conocimiento.

Pero es importante recordar que no siempre existieron universidades ni existirán necesariamente, y su deriva no ha sido estanca ni homogénea. Según algunos autores, han sido especialmente significativas las transformaciones de los últimos veinticinco años, que ponen los modelos tradicionales de universidad en situación crítica. Por tanto, parece importante para este trabajo, detenernos en el universo de sentido que encierra la noción de universidad, para lo cual nos basaremos en el trabajo realizado por Luis E. Behares (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*.

Podemos según el autor identificar dos orígenes totalmente distintos. Por un lado el discurso monástico, caracterizado por la práctica de la teología y, por extensión, la filosofía; y otra línea discursiva, necesariamente subsidiaria de la mentalidad propia de la modernidad, que se inicia en estrecho vínculo con la «ciencia moderna».

En efecto, es fácil demostrar que el discurso de la ciencia empírica, caracterizada por la dualidad teoría/experimentación bajo diversas modalidades, entra en conmixción con el discurso teológico, para producir a fines del siglo XVIII una configuración discursiva de lo universitario perdurable: la universidad es el lugar de asiento del conocimiento, de la investigación o de la producción de conocimiento, pero también el ámbito de custodia de la «verdad» socialmente admisible. (BEHARES, 2012, p. 15)

Es bastante tiempo después, con el apogeo del positivismo que surge el vincular la universidad a la formación de profesionales, instalándose una nueva acepción o sentido de lo universitario, al decir de Behares: la discursividad positivista-pragmatista,

En algunas universidades, el positivismo (tanto por su componente de ideología científica, como por su proyección política) comenzó a sustituir a las concepciones liberales, humanistas y románticas de universidad por el ideal de universidad «útil», con la producción de saber tecnológico o de salida eficiente al mercado de trabajo profesional ubicado en su centro... Las profesiones liberales y los programas de formación y acreditación se fueron integrando desde mediados del siglo XIX hasta aproximadamente los años de 1930 (y aún después) y fue un proceso que consolidó la nueva discursividad vinculada al positivismo, incorporando un nuevo componente discursivo de origen pragmatista. Los parámetros discursivos fueron desde entonces otros, porque la universidad ya no estaba centralmente anclada en la producción de conocimientos que se validarían o justificarían por sí mismos, sino que incorporaba la formación de agentes para cumplir determinadas funciones sociales con carácter restricto. (BEHARES, 2011, p. 14-15)

Posteriormente, se instala con fuerza en el marco del movimiento latinoamericano universitario la “universidad del ternario”.

La cuarta discursividad que incorporamos, se consagra de diversas maneras en el ideario universitario, en diferentes prácticas y en diferentes formas de organización institucional. En algunos de los casos, la investigación se ubica en el centro de la discursividad, pero siempre crítica y conflictivamente con respecto a los otros dos integrantes del ternario y con el nivel de formación profesional. Este último se amplía en su atención más claramente debido a la masificación de las matrículas, que amenazan con la superpoblación y para lo cual siempre resultó difícil dar una solución. (BEHARES 2011, p. 16)

Por último, es importante plantear dos tendencias bastante evidentes en el devenir de los últimos veinte años, que se presentan como posibles organizadores básicos para una nueva discursividad en el campo universitario.

La primera de ellas es la práctica ya consolidada *ad saties* consistente en la *ampliación de la oferta de enseñanza profesional fuera de los límites de las universidades* y la segunda la creciente *privatización y comercialización de la oferta de enseñanza profesional*.

Ambas tendencias tienen en común, o han requerido para su existencia y relativa consolidación, el factor de concebir a la enseñanza profesional y de preparación para las profesiones liberales como un territorio práctico autónomo, independiente de la investigación y de la extensión y, más radicalmente aún, que no requiere de las estructuras universitarias para conseguirse. (BEHARES 2011, p. 16-17)

En ambos, nos encontramos con efectos sobre la tradición universitaria, aún en las universidades públicas, que las colocan en la necesidad de reflexionar sobre el universo de sentido que las constituyen, sobre todo en sus prácticas y programaciones de la enseñanza.

A partir de esta mirada sobre las discursividades que encierra lo universitario y a sabiendas que en todas nuestras universidades, en mayor o menor medida, estas representaciones, funciones y prácticas se combinan a predominio de cualquiera de los modelos, intentaremos presentar aquellas tensiones que creemos importante poner en evidencia. Toda política definido su objeto, implica un enfoque normativo, un para qué actuar, un análisis prospectivo de lo que podría suceder, y una intención de proyectar un escenario deseable. En ese sentido y como aproximación al problema es que se presentan estas categorías en términos de tensiones dicotómicas, por tanto extremas, arbitrarias.

TENSIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Es importante para el sentido de este trabajo preguntarnos por el problema que orienta la definición de ciertas políticas universitarias hacia la creación de posgrados de diferente índole: diplomas, maestrías, doctorados y posdoctorados; profesionalistas o académicos; gratuitos, subvencionados o pagos, etc. Una vez instalado un tema en agenda (y recordemos que esto es para los especialistas lo más difícil de discriminar y producir), toda política que se pone en juego, debe

asumir posiciones que permitan su implementación. En otras palabras, en algún momento la universidad profesionalista ha evolucionado hacia una eficaz producción de cada vez más y más variadas formaciones con sus respectivas titulaciones y restricciones. La lógica de la oferta se instaló en todo el sistema educativo medio, terciario, tecnológico, universitario (tanto de pregrado, como de grado), y obviamente en cada uno de los estamentos del posgrado.

La sociedad capitalista del conocimiento ha introducido una variable significativa: educación de calidad para todos toda la vida, corriendo el riesgo de transformar la dinámica de las universidades, de ser centro de producción de conocimiento, en instituciones generadoras de ofertas variadas, de acotada y mensurada duración, continuas, escalonadas, acreditadas y, a veces, “comercializables”.

En algunos casos, parece que este nuevo escenario, eliminó la investigación del seno de lo universitario y/o invirtió la dinámica histórica de producción de ciencia y difusión de ese saber producido, en pura enseñanza tecnologizada, o en enseñanza con “curricularización” de la investigación. De un proceso, imbricado e inseparable temporal y espacialmente, a un uso utilitario de la investigación como medio de evaluación (acreditación) de “cursos” de posgrado, cuyo producto, algunas veces, es de dudosa utilidad e inserción en la dinámica de producción de conocimiento institucional.

¿Cómo resolver en las universidades este enfrentamiento entre dos modelos muy distintos, uno que la modelaba como centro de formación de profesionales y el otro como centro de producción de conocimiento? Muchas universidades europeas y sobre todo las universidades norteamericanas lo hicieron separando los dos dominios, o albergándolos por separado. De esta forma, es posible encontrar en las universidades que hicieron estas opciones dos tipos de «docentes»: unos cuyo objetivo es enseñar (que pueden investigar, pero no es su objetivo) y otros que tienen como objetivo investigar (que pueden enseñar, aunque no sea su objetivo). En muchos casos, se separaron también los departamentos de enseñanza de los institutos o laboratorios de investigación, aunque se establecieran ciertos niveles de interconexión. En algunas universidades el nivel de grado se diseñó exclusivamente como formación de profesionales, y se consagraron los posgrados a la formación de naturaleza más académica, de producción de conocimiento y de investigación. (BEHARES, 2011: p. 18)

Esto no sólo afectó la dinámica de la formación de grado desvinculando la enseñanza de la investigación sino que a nivel de posgrado se generó una pseudo clasificación en “profesionalistas” y “académicos”. En algunos casos esta división se ha transformado en categoría organizativa y presupuestal.

Tensión entre la enseñanza y la investigación

Esta tensión se vincula directamente con la anterior, pero interesa en este caso hacer eje en aquello que se presenta bajo el rótulo de posgrado. Sin intención de homogeneizar toda propuesta y mucho menos de controlar resultados, lo que aquí se busca tensionar es la posibilidad de enseñanza universitaria sin investigación. En otras palabras, si el posgrado es “en” la dinámica de investigación, o es fundamentalmente transmisión de conocimientos estabilizados, más complejos que los del grado. Es posible que al igual de lo que ya ocurre con el grado, algunos posgrados sean sólo enseñanza en su dimensión más tecnológica, aquella que puede acontecer ajena a la producción de conocimiento. Esta es una de las preocupaciones que derivan del surgimiento y desarrollo del último modelo de universidad citado.

Entendemos que existe el riesgo de que la investigación se presente como una instancia de evaluación a modo de acreditación, y no como la dinámica estructuradora del posgrado. Este problema parece haber transformado el sentido de la enseñanza universitaria, donde **podríamos encontrar** con grados universitarios sin investigación, maestrías donde la misma es de dudosa factura, y una declarada necesidad de la investigación recién en el doctorado. De alguna manera, esta tensión y sus efectos en materia de política educativa, pueden reflejar que la producción de conocimiento está dejando de ser el sello de identidad de la institución universitaria.

Pero, también, es posible pensar el posgrado como un nuevo espacio académico más cercano a las características tradicionales de lo universitario (primer modelo), donde el maestro y el discípulo se encuentren en torno al saber más adelante en la escalera educativa. De alguna manera, la institución puede que haya respondido y reaccionado a la democratización de la enseñanza universitaria con sus consecuencias de masificación, generando ahora en el posgrado una relación entre la investigación y la enseñanza propias de lo universitario.

Tensión entre el grado y el posgrado

En esta tensión se vislumbra un problema que en general no se desea hacer explícito. No todos los posgrados que se ofertan en nuestras universidades (en especial los diplomas) son conocimientos especializados, particularizados y pro-

ducto de investigaciones específicas de determinados centros universitarios que han indagado en esas líneas temáticas y que por tanto habilitan la creación del posgrado en cuestión. Muchos de ellos son temáticas que se presentaban en el grado y que en esta escalera creditizada se eligió sacarlas de ese “primer escalón”. En otros casos son producto de toda una reelaboración de la cadena en formaciones parcializadas que aseguran un valor ideológico importante: poner al alcance de un mayor número de personas la posibilidad de acceder a un título universitario. Pero que como política no deja de interrogarnos sobre los efectos del posgrado en la calidad de nuestras propuestas de grado. Lo que en esta tensión se presenta es la preocupación por la formación de los profesionales que como agentes cumplirán a nivel social un rol significativo (preocupación saliente de nuestro tercer modelo), y de nuestras instituciones donde debe albergarse y protegerse el conocimiento (primer y segundo modelo).

Tensión entre el cliente/consumidor y el investigador/estudiante (mercado)

Al transformarse la educación en un bien comercializable, y al estudiante en un cliente todo el sistema se trasformó en negocio, incluso afectando el ámbito universitario público. Presenciamos una combinación difícil de discriminar, propia de estos tiempos: posgrados pagos cada vez más caros con condiciones de ingreso elitistas, profesión de investigador en amplio desarrollo condicionada presupuestalmente por códigos internacionales de calidad y calificación, vinculados obviamente a qué posgrado y en qué lugar fue realizado, unido a una competencia naturalizada para el acceso a cada uno de los estamentos de la carrera docente. Esto puede generar un desplazamiento de una búsqueda de saber que era el eje de la tarea universitaria, a una carrera profesional (profesional de la docencia universitaria) que como tal tiene códigos específicos de certificación, evaluación y control. De alguna manera, “invertir” en cursar posgrados, en publicar, en alcanzar logros cuantificables de reconocimiento individual cada vez más estandarizados, puede desplazar la relación tradicional discípulo/maestro en torno al deseo de saber, o a su falta.

Tensión entre ciencia e ideología

Por último, una tensión directamente vinculada a todas las anteriores, es el compromiso con la educación como bien social y el lugar que este compromiso

asume en las políticas estatales, en especial, las presupuestales. Si bien, en términos científicos la investigación no puede tener una agenda de prioridades, salvo aquellas que derivan de su legitimidad en términos de verdad y de rigurosidad metodológica, las cuestiones presupuestales definen ideológicamente, en un gran porcentaje aquello que se investiga. La tensión en este caso podría estar representada por la relación entre ciencia, política e ideología, y en muchos casos resuelta por el mercado.

REFLEXIONES FINALES

Es importante hacer explícito que en estos tipos ideales de tensiones no se está presentando el problema en término de sujetos individuales, incluso tampoco de cada una de las instituciones que pueden estar en juego, sino como preocupaciones ante un fenómeno creciente. La particularidad que subyace a este trabajo es el análisis de esta política, en el marco de un proceso de academización de la educación física universitaria. En este sentido, la intención era la de dejar abierto el problema, habilitar la posibilidad de discutirlo, de entrecruzar las tensiones presentadas con las utopías de desarrollo de la educación física como campo disciplinar.

REFERÊNCIAS

AROCENA, R. y SUTZ, J. **Ciencia y desarrollo**. Texto preparado para la organización de Estados Americanos, Curso de Experto Universitario en Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación para el Desarrollo, 2010.

BEHARES, Luis E. **Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas**, Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, 2011.

LAHERA, Eugenio. **Política y Políticas Públicas**. Santiago de Chile: Cepal, 2004.

SEN, Amartya. **Desarrollo y libertad**. Barcelona: Editorial Planeta, 2000.

VAZ FERREIRA, Carlos Educación Superior En: **Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza**. Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XVI, Volumen 2, pp. 88-107, 1957.

CECILIA RUEGGER

Profesora de Educación Física egresada del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Licenciada en Psicomotricidad (UdelaR) y Maestranda en Enseñanza Universitaria (Área Social, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República). Profesora Adjunta del Departamento de

Prácticas Corporales del ISEF. Co-directora de la línea de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo del ISEF. Integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del ISEF (UdelaR). Integrante de las líneas de investigación “Indagaciones sobre el campo teórico de la enseñanza” y “Enseñanza Universitaria” (FHCE – UdelaR).

E-mail: ceciliaruegger@gmail.com