
Este libro reúne las tesis de maestría de cuatro docentes del CFE que investigaron sobre la formación y la enseñanza de la Sociología.

El Grupo de Estudios en Didáctica de la Sociología se ha inspirado en la obra de la profesora Cristina Bianchi Armanetti quien fue pionera en esta área del conocimiento en Uruguay.

El corredor que conducía hacia y desde “lo de Cristina” que figura en la tapa y contratapa de esta publicación, representa el camino hacia la reflexión que potenció el crecimiento profesional de muchos docentes.



g r u p o
Mmagro
editores

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA SOCIOLOGÍA

ANEP
Consejo de Formación en Educación
Departamento de Sociología

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA SOCIOLOGÍA

ROSA GARRIDO KELLEMBERGER
GABRIELA MARTÍNEZ LEIRANES
DINORAH MOTTA DE SOUZA MARTÍNEZ
DANIELA SABATOVICH FERNÁNDEZ

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA SOCIOLOGÍA

Rosa Garrido Kelleberger
Gabriela Martínez Leiranes
Dinorah Motta de Souza Martínez
Daniela Sabatovich Fernández

 g r u p o
magro
editores

Las opiniones vertidas son responsabilidad de las autoras y no comprometen a la institución.

Agradecimiento a Santiago De Los Santos Garrido por el diseño de tapa y contratapa con la fotografías tomadas por Dinorah Motta de Souza.

DERECHOS RESERVADOS © 2020

Producción editorial:
GRUPO MAGRO EDITORES
Abayubá 2694 Ap. 101
Tel. 099 419 050
E-mail: info@grupomagro.com
www.grupomagro.com
Montevideo - Uruguay

Editor: Fernando Díaz
Diseño: Patricia Carretto

ISBN: 978-9974-xxxxxxxxxxxx

Se autoriza la reproducción parcial o total citando la fuente.

Printed in Uruguay - Impreso en Uruguay

Autoridades CODICEN

Presidente - Prof. Wilson Netto Marturet
Consejera - Mag. María Margarita Luaces Marichal
Consejera - Lic. Laura Motta Migliaro
Consejera - Mtra Elizabeth Ivaldi
Consejero - Prof. Robert Silva García

Autoridades CFE

Directora – Mag. Ana Lopater
Consejera- Mag. María Dibarboure
Consejera – Mtro. Luis Garibaldi
Consejera docente – Rossana Cortazzo
Consejero estudiantil – Santiago Arguñarena

Coordinadora Académica Nacional

Instituto de Matemática y Ciencias
Departamento de Sociología
Prof. Mag. Dinorah Motta de Souza

Presentación	13
Prólogo	17

Parte I

Hacia una cátedra de la Didáctica de la Sociología: Cristina Bianchi

Sobre las huellas de Cristina. Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología, <i>Cristina Bianchi</i>	29
1. Introducción	29
2. Del programa de la asignatura al plan del curso	30
3. Análisis de los programas de estudio.....	31
3.1. Fundamentos.....	31
3.2. Consideraciones relacionadas con el nivel “macro”	31
3.3. Planes y programas.....	32
4. Diferentes enfoques acerca de la naturaleza del conocimiento que manejan los docentes.	32
4.1. Introducción.....	32
4.2. La naturaleza del conocimiento.....	32
4.3. Los paradigmas en Ciencias Sociales y su proyección en las Ciencias de la Educación	34
5. Análisis del programa de “Introducción a la Sociología”	44
5.1. Programas de estudio y control social	44
5.2. El programa de “Introducción a la Sociología”	46
6. Nuestra propuesta	48
6.1. Objetivos:.....	48
6.2. Contenidos	50
7. Conclusiones.....	50
8. Referencias bibliográficas.....	50

Parte II

La historia de la Sociología como disciplina escolar

La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay. Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008, Dinorah Rosa Motta de Souza Martínez	55
Antecedentes y fundamentación de la investigación	55
1. Introducción al tema y contextualización	55
2. Fundamentación de la relevancia del problema	57
3. Revisión del estado del arte	60
4. Encuadre teórico.....	65
5. Definición del problema de investigación y principales preguntas al mismo	73
6. Objetivos de la investigación.....	74
7. Aspectos metodológicos	75
8. Organización del texto	80
La historia de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay.....	82
1. La Enseñanza de la Sociología en la Universidad de la República.....	82
2. La Sociología en la Enseñanza Secundaria	90
2.1. Surgimiento y evolución organizativa de la Educación Secundaria	90
2.2. Contenidos curriculares e implementación de la Sociología como disciplina escolar en los diferentes planes de estudio de Enseñanza Secundaria	94
La Sociología en el Plan 76: el matrimonio por conveniencia con la Educación Moral y Cívica y el Derecho.....	111
3. La Sociología en la Formación de Docentes para Enseñanza Media	128
3.1. Surgimiento y transformaciones organizativas de la Formación Docente	128
Los planes de estudio de la Formación Docente para Enseñanza Media.....	131
La formación sistemática de Profesores de Sociología para la Enseñanza Media.....	133
Una mirada subjetiva de cara al futuro: ¿cómo debe formarse el profesor de Sociología para desempeñarse en la Enseñanza Secundaria?.....	146
4. Conclusiones y reflexiones finales	149

5. Referencias bibliográficas	156
Bibliografía general.....	156
Fuentes documentales.....	162
6. Apéndices	166
Entrevistados.....	166
Centros de documentación consultados	166

La matriz moral de la dictadura como fundamento ideológico de la incorporación de la Sociología en la Educación Secundaria del Uruguay y su relación con la Educación Moral y Cívica (1977-

1984), Gabriela Martínez Leiranes.....	167
1. Introducción	167
1.1. La Sociología y Educación Secundaria	169
1.2. Aspectos epistemológicos de la Sociología como disciplina y su enseñanza	170
2. Sociología en el currículo e ideología en la moral.....	173
2.1. Introducción.....	173
2.2. Un recorrido por América: la Sociología en la Educación Media..	174
2.3. El profesorado de Sociología.....	178
2.4. Currículo y reforma curricular	180
2.5. En el currículo la ideología	184
2.6. La hegemonía y la moral como ideología.....	187
3. Metodología	188
3.1. Fundamento metodológico	188
3.2. Análisis crítico del discurso	189
3.3. Análisis de contenido.....	193
3.4. Unidad de análisis y fuentes.....	194
4. Fundamentos políticos e ideológicos de la Sociología como disciplina escolar entre 1977 y 1984.....	195
4.1. El antecedente: de la Sociología del Plan Piloto de 1963 a la Introducción a las Ciencias Sociales del Plan de 1976.....	195
4.2. La educación y la dictadura.....	198
4.3. La ideología de la moral	203
4.4. La Sociología en los documentos curriculares: los Programas	226
4.5. El intento de imponer una hegemonía disciplinar: la Sociología para El Soldado	240
5. Algunas reflexiones	264
6. Referencias bibliográficas.....	270

Parte III

La enseñanza de la Sociología en el Uruguay

La enseñanza de la Sociología: entre contradicciones y armonías, <i>Daniela Sabatovich Fernández</i>	281
Introducción.....	281
1. Pensar, repensar y des-pensar la enseñanza de la Sociología	285
1.1. Un poco de historia... el profesorado de Sociología: los antecedentes	285
1.2. El análisis desde la estructura y el conflicto.....	287
1.3. De la práctica profesional a la práctica profesional académica	288
1.4. La práctica académica: Teoría y teorías sociológicas.....	295
1.5. Los profesores adscriptores y la enseñanza de las teorías sociológicas.....	296
1.6. Las matrices epistémico-pedagógicas.....	298
1.7. El programa de Sociología y la cuestión del tiempo	301
2. Diseño metodológico.....	302
2.1. Universo y unidades de análisis.....	307
2.2. Técnicas de recolección de datos	309
2.3. Herramientas de análisis.....	312
3. La enseñanza de la Sociología: pasado y presente	314
3.1. La enseñanza de la Sociología: surgimiento en Uruguay y en la región.....	315
3.2. Los planes en la curricula de Uruguay.....	322
3.3. Los/las profesores y la enseñanza de la Sociología en Montevideo- Uruguay	335
3.4. Los egresados del plan 1996 y 2005.....	346
3.5. La voz de los expertos	349
3.6. Círculo de reforzamiento del mito fundante	351
Reflexiones finales: un golpe de timón	352
4.1. El origen de la enseñanza de la Sociología ligada al profesorado de Derecho.....	354
4.2. Las matrices epistémico-pedagógicas en la enseñanza de la Sociología.....	356
4.3. La ausencia de reflexión epistemológica-pedagógica: La matriz exo-epistemológica.....	357
4.4. La asepsia histórica y saber interesado	359
4.5. La concepción del tiempo	359
4.6. El programa como dispositivo pedagógico	361

4.7. El fetichismo de los conceptos y de las teorías a enseñar	361
4.8. Un golpe de timón para una nueva agenda.....	362
Referencias bibliográficas	364

El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay, Rosa Violeta Garrido

<i>KelleMBERGER</i>	371
Introducción.....	371
El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas	372
Objetivo general y objetivos específicos	372
1. La importancia del análisis crítico en la práctica docente	378
1.1. La importancia del análisis en el Plan 2008	378
1.2. El papel de las concepciones implícitas	380
1.3. La importancia de las concepciones didáctico/disciplinarias/ epistémicas en la práctica docente pedagógica <i>versus</i> práctica docente	381
1.4. La necesidad de una postura epistémica en el análisis de las prácticas	385
1.5. ¿Qué es analizar una práctica y por qué fomentar el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicantes?	386
1.6. ¿Qué concepciones habilitan el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicantes?	389
1.7. ¿Cómo contribuir al análisis desde el ejercicio de la tutoría?	393
1.8. La figura de los tutores y las tutoras de práctica docente	397
1.9. La interrogación didáctica que promueve el análisis crítico de las prácticas	399
1.10. Buenos tutores, buenas tutoras, buenas prácticas	401
2. Diseño metodológico.....	406
2.1. Introducción.....	406
2.2. Hipótesis	406
2.3. Paradigma de investigación educativa	406
2.4. Metodología de la investigación	411
2.5. Método: estudio de caso	412
2.6. Técnicas: encuesta, entrevistas y análisis de documentos	417
2.7. Riesgos, acceso y aspectos éticos	419
3. Procesamiento de datos y análisis de resultados	419
3.1. Los desafíos del acompañamiento.....	419
3.2. El análisis de las prácticas en la voz de practicantes y egresados/as de Sociología	427

3.3. Razones de ingreso a la Formación Docente, al Profesorado de Sociología y el papel de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas	434
3.4. Qué, cómo, por qué y para qué se enseña Sociología	443
4. Discusión de los resultados.....	462
Factores relacionados con las planificaciones que obturan o habilitan el análisis didáctico/disciplinar/epistémico	464
4.1. Seguir el orden de un programa que no se analiza	464
4.2. Factores relativos a la bibliografía	465
4.3. Factores conectados con el objetivo de enseñanza y la fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica.....	466
4.4. Factores relacionados con las estrategias.....	469
4.5. Factores vinculados a la evaluación	471
4.6. Las concepciones implícitas y el análisis crítico	471
4.7. Retomando las preocupaciones centrales de esta investigación...	473
5. Reflexiones finales.....	479
5.1. Tres perfiles de tutoría para un Plan Nacional único, con un perfil de egreso crítico	479
5.2. En camino hacia una Didáctica Alternativa de la Sociología	482
5.3. Algunas tareas pendientes para la instalación de una Didáctica Alternativa de la Sociología, afín al Perfil de Egreso del Plan 2008.....	484
6. Referencias bibliográficas.....	489
7. Anexo	494
Abreviaturas.....	507
Autoras.....	509

En el año 2008 comenzó la implementación del Sistema Único Nacional de Formación Docente. Esta propuesta incluyó la reformulación de los planes de estudio y la creación de departamentos académicos por áreas del saber, para el desarrollo de las tres funciones universitarias básicas: la enseñanza, la investigación y la extensión.

A partir de este nuevo plan de estudios se creó la Especialidad Sociología (en forma independiente de la especialidad Derecho), y el Departamento Académico Nacional de Sociología, que tuvo su coordinación académica a partir del año 2009.

Desde esta coordinación se propusieron distintas líneas de desarrollo académico y, entre ellas, se destaca la definida en el año 2010: estudio, reflexión e investigación sobre la Didáctica de la Sociología.

Por eso se promovió la publicación del libro titulado *Reflexiones sobre la Sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas de enseñanza hacia una enseñanza transformadora*, de las sociólogas Anahí Laroca y Mariana Amaro, integrantes del Departamento de Sociología, que se concretó en 2011. Este trabajo, producción de un año sabático de sus autoras, consistió en un riguroso estudio documental que aborda teóricos de la Sociología clásica y temas centrales de la Sociología contemporánea. Realiza valiosos aportes para la construcción de una nueva disciplina social: la Didáctica de la Sociología.

Junto a la coordinación del área sociológica de Ciencias de la Educación, se reunieron cuatro trabajos escritos por las docentes Rosa Garrido, Gabriela Martínez, Patricia Ibarondo y Luz Marina Torres, para la publicación de un número temático de *Peldaños*, revista de ciencias sociales y educación, sobre Didáctica de la Sociología (Año 1, N° 2, Montevideo, 2013).

En estos diez años se han realizado múltiples actividades de formación para profesores de Didáctica y adscriptores. En el 2010 un *Ateneo didáctico sobre el rol del profesor adscriptor* conducido por la doctora en Educación Li-

liana Sanjurjo (Universidad de Rosario). El mismo año se realizó una jornada de actualización, *La enseñanza de la Sociología en la Enseñanza Media*, a cargo de docentes del departamento.

En el año 2013 se continuó en el proceso de actualización de docentes de Didáctica y adscriptores de la especialidad con el taller *La construcción del conocimiento profesional a partir de nuevos dispositivos para el análisis de las prácticas* a cargo de las doctoras en Educación Alicia Caporossi y Liliana Sanjurjo (UNR).

En el año 2014 se desarrolló el curso *Enseñanza de la Sociología* coorganizado con la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho, a cargo de docentes del Departamento de Sociología y un docente invitado para abordar el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de contenidos sociales, el magíster Alejandro Pereyras.

En el año 2016, se continuó con las actividades de actualización en un Encuentro de Didáctica de la Sociología con los aportes de la doctora Cristina Ochoviet quien expuso sobre *Los saberes del docente desde la mirada de Lee Shulman* y de la profesora Cristina Rodríguez Cartagena sobre su experiencia en las investigaciones desarrolladas en el CeRP de Rivera dentro de una línea específica: *La práctica docente de formación inicial de profesores de enseñanza media*.

Además de las actividades definidas desde la coordinación nacional, se realizaron en estos años varias actividades para reflexionar sobre la enseñanza de la Sociología, que cada sala ha definido e implementado en cada centro, especialmente en los cursos de verano.

Para proseguir la comunicación de los avances del Grupo de Estudios en Didáctica de la Sociología, se publica este libro, que incluye cuatro trabajos de tesis de docentes integrantes del Departamento de Sociología del Consejo de Formación en Educación. Tres de ellas cursaron la Maestría en Educación, Sociedad y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), por el convenio con el Consejo de Formación en Educación, y defendieron sus tesis durante el año 2018. El cuarto trabajo fue realizado en el marco de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad CLAEH y fue defendido en el año 2016.

Los trabajos fueron realizados por cuatro docentes que tienen en común el reconocimiento de la influencia de Cristina Bianchi Armanetti en su trayectoria como profesoras de Sociología y de Didáctica de la especialidad. En particular, comparten que el artículo de Cristina Bianchi Armanetti titulado *Una posible lectura del programa de la Sociología*, publicado parcialmente en *Un espacio necesario*, revista de la Asociación de Profesores de Educación So-

cial y Cívica, Sociología y Derecho, (Año 2, N° 2, junio 1999) es fundante de la Didáctica de la Sociología en nuestro país. La necesidad de pensar en la especificidad de la enseñanza de esta disciplina, desde su propuesta programática, no era evidente para quienes se formaron en una especialidad que integraba saberes de diversas disciplinas (Derecho, Sociología, Educación Cívica).

Por eso este libro comienza con una semblanza de Cristina Bianchi Armanetti, fallecida el 17 de febrero de 2019, y ha sido dedicado a su memoria. También se incluye el artículo completo que invitó a sus autoras a pensar, investigar y transformar sus prácticas de enseñanza y de acompañamiento.

Cristina Bianchi tuvo una dilatada trayectoria en la formación de profesores. Fue profesora de Sociología, Sociología de la Educación y Didáctica de la Sociología, y representante de los docentes en el Consejo Asesor y Consultivo del Instituto de Profesores Artigas, profesora adscriptora de practicantes de la especialidad e integrante el Comité Académico de la Revista Peldaños, que publican conjuntamente las Coordinaciones de Sociología y del Área Sociológica de Ciencias de la Educación.

La tapa y contratapa del libro muestra el corredor que conducía a “lo de Cristina”, embellecido por ella, que representa el camino hacia la búsqueda de conocimientos, que impulsó a tantos de sus discípulos a crecer como profesionales de la enseñanza.

Asimismo este libro cierra un ciclo, pues las tesis que aquí se incluyen tuvieron un nacimiento común: el desarrollo de posgrados en la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

En el año 2007 Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente comenzó con el Diploma en Educación y Desarrollo, y convocó al Comité Académico que diseñó el perfil, la malla curricular y las bases del llamado, y seleccionó los postulantes para cursar la primera edición del posgrado en Didáctica de la Enseñanza Media en las disciplinas Ciencias Biológicas, Geografía, Física, Historia, Química y Sociología, en acuerdo con la Universidad de la República. Precisamente Cristina Bianchi estuvo a cargo del curso *La enseñanza de la Sociología en la Enseñanza Media* en la de la Maestría en Didáctica de la Enseñanza Media.

Sin embargo, recién en el año 2016 el Consejo de Formación en Educación pudo concretar el compromiso asumido en el año 2007, y brindar a más de cien docentes titulados en la primera etapa, la posibilidad de completar la maestría en convenio con FLACSO.

Este libro titulado *Hacia una Didáctica de la Sociología* contiene las tesis completas, y pone a consideración de estudiantes y colegas las principales

discusiones teóricas y antecedentes, las decisiones metodológicas y las conclusiones a las que arribaron las investigadoras.

Corresponde explicitar que hay aportes complementarios, pero que no se trata de un libro con un enfoque teórico o con un hilo conductor definido de antemano, sino que presenta producciones independientes, con diversidad en sus definiciones teóricas, enfoques e interpretaciones, que corresponden a las miradas de las autoras, y que no comprometen a la institución de pertenencia.

Entendemos que se trata de un material que da cuenta de procesos en marcha, y por ende que puede ser fecundo en el sentido de dar lugar a otras producciones en Didáctica de la Sociología.

Dinorah Motta de Souza
Coordinadora Académica Nacional
Departamento de Sociología-CFE

Este libro reúne cuatro tesis de maestría sobre la Sociología como disciplina escolar y la formación profesional para su enseñanza en el nivel educativo medio.

Las cuatro autoras, docentes de la disciplina, tituladas en el histórico Instituto de Profesores Artigas, han formado un equipo de trabajo para el desarrollo de un área de conocimiento, la Didáctica de la Sociología, que tuvo su origen en una primera producción, un trabajo de la Profesora Cristina Bianchi titulado *Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología*, publicado en el año 1999 en la Revista *Un espacio necesario*, de la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay (Año 2, Número 2). Dicho trabajo puede considerarse fundacional, y su autora, una precursora en la reflexión sobre las peculiaridades epistemológicas de la disciplina Sociología y su enseñanza en nuestro medio. Con sus aportes contribuyó en la formación de muchas y muchos docentes, que comenzaron a pensar, escribir e investigar en esta área del conocimiento, diferenciando su abordaje, de la enseñanza del Derecho y de la Educación Cívica. El trabajo de Cristina Bianchi fue especialmente fecundo, pues destrabó el desarrollo de las didácticas específicas de estos diferentes saberes. La unidad de estas áreas de conocimiento por su particular historia curricular, frenaba el desarrollo de investigaciones que profundizaran respecto de sus especificidades.

Esta publicación es una prueba de ello, pues reúne cuatro investigaciones que aportan al desarrollo de una Didáctica de la Sociología. Se han publicado completas porque en el momento de desarrollo en que se encuentra esta área del saber, es necesario exponer y poner a consideración, no solamente conclusiones, sino las metodologías de abordaje seleccionadas y puestas en práctica por primera vez, para la profundización en la temática.

En febrero del año 2019 murió Cristina. Todas asumimos una deuda con aquella docente que nos sacudió y conmovió con su planteos, y que nos ayudó

a identificar y abordar críticamente nuestras prácticas docentes y de acompañamiento en la formación profesional.

Para el Departamento de Sociología del CFE, que nació con el Plan 2008, es muy importante difundir y visibilizar las investigaciones sobre esta disciplina escolar entre docentes y estudiantes de la Especialidad Sociología, pero también recordar a quien dio un impulso al trabajo académico en esta área, la Profesora Cristina Bianchi.

Por eso este libro también está dedicado a Cristina Bianchi, para reconocer su lugar en nuestra historia como enseñantes y formadores en Sociología, pero lo más importante, lo que su aporte ha significado para el desarrollo de la Didáctica de la Sociología y la reflexión sobre nuestras prácticas como enseñantes.

Por lo expuesto, la primera parte de este libro comienza con una semblanza de Cristina Bianchi y con el artículo fundacional de 1999, *Una posible lectura al programa de introducción a la Sociología*, ahora completo, pues solamente fue publicada una parte del mismo. Se ha respetado el texto original escrito por Cristina, y su forma de citar.

La segunda parte del libro titulada *La Sociología como disciplina escolar*, reúne los trabajos de investigación de Dinorah Motta de Souza y Gabriela Martínez.

La tesis de Dinorah Motta de Souza, *La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay. Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008*, analiza desde el encuadre teórico la Historia de las Disciplinas Escolares y una metodología cualitativa, las condiciones históricas y los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos que cimentaron la construcción de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay, en Enseñanza Secundaria y en Formación Docente.

También se analiza la formación en Sociología de los docentes para Enseñanza Media y se compara con la formación de profesionales de la Sociología que brinda la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Para relatar este proceso, se tomaron documentos, bibliografía histórica, y la información resultante de las entrevistas a algunos protagonistas del mismo, como fuentes de análisis. La finalidad de esta narrativa es constituirse en un aporte a la reflexión respecto de la relevancia de la presencia de los saberes sociológicos en las instituciones de Enseñanza Media, pero también, respecto de la responsabilidad que le cabe a Formación Docente en cuanto a la formación de docentes para enseñarlos.

Surge de esta investigación, la confluencia y congruencia de los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos por los cuales se incluyó esta disciplina en Enseñanza Secundaria en dictadura. Surge del itinerario histórico realizado que la historia de la Sociología como disciplina escolar en Formación Docente, no puede entenderse sin abordar la situación de Educación Secundaria pues las transformaciones curriculares en Formación Docente han funcionado como un espejo de los cambios en Enseñanza Secundaria.

El último trabajo que integra el segundo capítulo del libro, es la tesis de Gabriela Martínez Leiranes, titulado *La matriz moral de la dictadura como fundamento ideológico de la incorporación de la Sociología en la Educación Secundaria del Uruguay y su relación con la Educación Moral y Cívica (1977-1984)*. La autora se pregunta si existe una relación entre el mandato fundacional de la Sociología como disciplina científica con la disciplina escolar. Si bien el fundamento no fue explícito, a través de la metodología de análisis crítico del discurso y análisis de contenido, se construye la finalidad que se propuso la dictadura sobre la Sociología con diversas fuentes, entre ellas la revista *El Soldado*, publicación oficial del Centro Militar. Los docentes encargados de los cursos eran los profesores de Educación Moral y Cívica, con los cuales compartían la misma inspección, lineamientos, la modalidad de ingreso, así como la bibliografía. La autora entiende que la propuesta curricular de la enseñanza de la Sociología significó dar legitimidad, en nombre de una ciencia social, a preceptos ideológicos y moralizadores, en busca de una justificación hegemónica del capitalismo occidental.

La tercera parte del libro ha sido titulada *La enseñanza de la Sociología en el Uruguay* y reúne los trabajos de investigación de Daniela Sabatovich y Rosa Garrido.

La investigación de Daniela Sabatovich titulada *La enseñanza de la Sociología: entre contradicciones y armonías* se centra en la enseñanza de la Sociología en la Educación Media en Montevideo, y el papel del profesor adscriptor como tutor y co-formador del futuro profesor de Sociología. Para ello se indaga respecto sobre las concepciones teóricas que subyacen en la enseñanza de los docentes adscriptores de Sociología de la Didáctica II que trabajan en Educación Media Secundaria en Montevideo y las diferentes formaciones teniendo en cuenta los planes en las que se formaron para vincular el origen de la disciplina escolar y su institucionalización como tal. Asimismo buscó identificar las teorías sociológicas que aparecen en las voces de los entrevistados, para establecer las relaciones entre las teorías sociológicas en que se posicionan y sus prácticas propiamente dichas.

El último trabajo, titulado *El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay* pertenece a Rosa Garrido, quien aborda el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Consejo de Formación Docente del Uruguay, correspondiente al Plan 2008.

La investigación pretende conocer qué significa analizar las prácticas para los protagonistas, practicantes de cuarto año y egresados de tres Centros de formación docente. Busca identificar las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas y prácticas que están en juego en el análisis de sus clases, como así también cuáles son las lógicas y las estrategias que desarrollan para el análisis, en qué medida ellas contribuyen a analizar sus clases, identificando las características de una buena tutoría a partir de sus palabras.

A partir de la voz de practicantes y egresados/as, se conoce cómo viven sus prácticas, sus dificultades, sus aspectos disfrutables, sus productos concretos como lo son sus “planificaciones” anuales.

Esta tesis hace algunas contribuciones respecto de la importancia del análisis de las prácticas, como condición necesaria para formar docentes profesionales autónomos, capaces de problematizar la enseñanza de su disciplina, y tomar decisiones fundamentadas desde el punto de vista didáctico/disciplinar/epistémico.

Asimismo se conocen diferentes concepciones sobre la enseñanza de la Sociología, y cómo dichas concepciones generan prácticas diferentes. Algunas prácticas ponen énfasis en la importancia de los conceptos sociológicos, otras priorizan la importancia de los/las autores/autoras, y hay prácticas que enseñan a pensar sociológicamente.

La construcción de un campo de conocimiento no está exenta de tensiones, así lo evidencian los artículos de este libro. La actualidad de la Didáctica de la Sociología se cimienta con los recorridos anteriores, con diálogos y discusiones, negociaciones y disputas. Las posibilidades se abren a la divergencia y a la problematización de la enseñanza de la Sociología como objeto que necesita ser teorizado y que nos exige producir lecturas diversas.

Las autoras

Parte I

**Hacia una cátedra de la Didáctica
de la Sociología: Cristina Bianchi**

Sobre las huellas de Cristina¹

Hacer una semblanza de una mujer como Cristina Bianchi no es tarea sencilla. A pocos días de su partida, para un homenaje que le rindió el CES, y a pedido del consejero Javier Landoni, me dispuse a intentarlo, y me invadió el temor de no estar a la altura de las circunstancias. Pero también recordé la confianza que ella depositaba siempre en mí. Para Cristina todos los docentes éramos grandes superadores de problemas a diario.

Ninguna de las dos recordábamos con precisión dónde y cómo nos conocimos. Nunca fui formalmente su alumna en un aula, pero tuve la fortuna de ser su discípula en la vida. Lo que recuerdo ahora es que cuando empecé a trabajar en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) en el año 1995, ya sentía una profunda admiración por esa mujer brillante y exquisita, que me apoyó generosamente en la tarea de enseñar en el nivel superior, en especial a partir del concurso para la efectividad en formación docente que preparamos juntas en el año 1999.

Cuando el Consejo de Educación Secundaria definió realizar la conmemoración del día de la mujer el 6 de marzo de este año junto al homenaje a Cristina me pareció muy oportuno, completamente justo y hasta obvio porque en este mes que recordamos la histórica lucha de tantas y tantas mujeres, que reivindicamos derechos aún no conquistados, y tratamos de visibilizar las injusticias que sufren pero también sus acciones, lo primero que podemos decir de Cristina es que fue una luchadora en distintos ámbitos y planos de la vida. Libró duras batallas en su vida personal. Para sostener y educar a su hija, “soy una mujer sola con hija a cargo” decía ella, y para enfrentar una enfermedad terrible como el cáncer siendo muy joven. Fue destituida por la dictadura militar y reintegrada a la enseñanza en democracia.

1. Esta semblanza fue publicada en abril de 2019 en la Revista Voces, Año IX, N°24. Segunda época.

Cristina luchó en distintos espacios por sus ideas, y usó la razón y el conocimiento para visibilizar las injusticias y para ayudar a otros a tomar conciencia de esas mismas injusticias.

Para ello estudió Sociología, Sociología de la Educación, Didáctica y Derecho, saberes que dominó y sobre los que realizó siempre valiosos aportes para su enseñanza con una finalidad formativa muy clara: orientar a los alumnos para que avanzaran en la reflexión sobre los temas. No lo hacía en forma complaciente ni permisiva, era una mujer muy exigente y rigurosa al enseñar y al orientar, y aportaba en forma constante herramientas para pensar.

Siempre realizó agudas críticas y autocríticas, estudió muchísimo y se formó para poder realizar su labor docente de la única forma que entendía debía hacerse: con profesionalismo. Porque entendía que la docencia no era un apostolado sino una profesión, “una profesión que nos renueva cada día porque estamos compartiendo el tiempo con jóvenes durante años y años” -decía ella.

Profesora titulada desde el año 1974 en Cultura Cívica, al momento de ser reintegrada rechazó el ofrecimiento de las horas de Sociología porque entendió que no estaba preparada para enseñar esa disciplina. Luego tuvo la posibilidad de realizar un posgrado en Ciencias de la Educación en el IMS y eligió la orientación Sociología. Ya con su título de posgrado consideró que estaba en condiciones de aceptar y disfrutar el desafío de dar clases de Sociología porque entendía que era una disciplina que enseñada en forma acorde con sus características epistemológicas, permitía una comprensión y lectura crítica de la realidad.

Le dedicó a su enseñanza muchos años, de los que veinte transcurrieron en un liceo en el que trabajó muy feliz: el IAVA. Fue “la Profesora de Sociología” de ese liceo y docente adscriptora de muchos practicantes del IPA.

Decía Cristina en ocasión de una entrevista que le hice el 10 de marzo de 2016:

Como profesora adscriptora me acuerdo que no tenía ni un lugar para reunirme con mis alumnos e iba al boliche de la esquina del IAVA, me reunía ahí cuando salía de clase, para orientarlos, porque hay un discurso de la formación pero no hay espacios creados para la formación, no había entonces, al menos, era esa la gratificación, eso de luchar, de apostar al chiquilín y el practicante se lo devolvía, es más lo que me encantaba de esa tarea era la solidaridad que tenían todos los estudiantes de quinto con los practicantes, cómo cambiaban y cómo se ponían la camiseta el día de la práctica, el día que los iba a ver el profesor de práctica, me gratificaba, es decir, es como una visión complementaria... completaba la labor del docente... se veía que se

iban tejiendo una cantidad de relaciones que tenían que ver con lo humano, que no está alejado de lo académico como se quiere mostrar ahora...

También en su artículo *Vacaciones y vocaciones*, publicado en la página web del CES, ella expresa su convicción de que los grupos de practicantes pueden constituirse en entornos estratégicos para contribuir a la formación de un docente reflexivo.

Sus contribuciones a la enseñanza media también se dieron a través de la participación sindical. Cristina aportó a los docentes nucleados en ADES –Montevideo y a toda FENAPES el primer proyecto educativo que tuvo el sindicato, documento que elaboró junto a Virginia García Montecoral en el año 1997. Como decía ella: “un aporte militante, generando una propuesta alternativa al proyecto de reforma de los noventa”.

También aportó a la profesionalización de los docentes de Sociología y de Derecho dando impulso a la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica-Derecho y Sociología de la que fue fundadora.

Fue una gran defensora de la Educación Pública. Dentro de la ANEP no solo trabajó en Educación Secundaria, también lo hizo en UTU y en Formación Docente. Cristina se dedicó 26 años a la formación directa de profesores desde diferentes roles: como profesora adscriptora en Secundaria, de Didáctica y de Sociología de la Educación en el IPA. Cómo no recordar por los corredores del IPA o mirando hacia adentro de los salones a esa elegante mujer con su termo rosado en el que tomaba té.

Así como en el IAVA, en el IPA también fue una referente, aportando y trabajando muchísimo. Apoyó y asesoró a la ATD del IPA. Integró el CAC del IPA que, en mi opinión, fue el más fecundo. Allí, actuó como representante del orden docente junto a profesores como Fernando Pesce y Carlos Hipogrosso. En ese período se realizó la primera evaluación estudiantil, la publicación de anales del IPA en su 2da época y el primer curso de adscriptores que se ideó y realizó en esta institución de formación, la más grande del país, y que luego sería tomado como modelo por el IPES para darle herramientas teóricas a los formadores en rol de tutores en la práctica docente. En esa oportunidad formé equipo junto a ella en el curso destinado a docentes de nuestra especialidad. Justamente en referencia a ese curso, en aquella entrevista que le realicé en el año 2016, Cristina me decía:

El profesor adscriptor es un pilar fundamental en la formación práctica de los docentes, estaban muy alejados del IPA... entonces organizamos un curso que fue un éxito pero que lamentablemente se discontinuó. Porque hay que tenerlo muy cerca y trabajar junto al profesor de práctica.

Muchos docentes estuvimos esperando largo tiempo que Cristina fuese la Inspectora de Sociología y Derecho en el CES, con la plena seguridad de que realizaría desde ese cargo una labor muy enriquecedora para los docentes de estas asignaturas. Y lo fue por pocas horas. En la década de los noventa se presentó a un llamado para ocupar el cargo, y como era esperable, obtuvo el mejor puntaje y por ende, el primer lugar en la lista. Sin embargo, por una decisión del Codicen, este nombramiento quedó sin efecto, y se usó un listado de aspirantes a inspecciones regionales (cargos creados en la administración de Germán Rama) que priorizaba la gestión institucional y no la formación específica para orientar y supervisar la labor de los docentes de las diferentes asignaturas.

Por suerte, su talento y potencial creativo y propositivo fue aprovechado desde la convocatoria del consejero Javier Landoni para que actuase como asesora docente, primero en UTU, luego en Codicen y finalmente en el CES.

En UTU realizó una labor intensa y aportó activamente en la formación permanente de sus docentes, incluso recorriendo todo el país. Junto con el IPES participó en los cursos de Sociología de la Educación y Didáctica para docentes no titulados de distintas especialidades como Refrigeración y Belleza. Tuve la suerte de integrar la dupla docente junto a ella y disfrutar cada una de sus clases, en las cuales se destinaba la parte final a la reflexión sobre lo aprendido. Tenía un lugar la pregunta y la reflexión personal porque Cristina entendía que cada uno de los presentes debía tomar conciencia de lo aprendido en cada encuentro.

En Codicen participó en muchas comisiones, y a partir de las propuestas de los centros organizó el curso siete zonas que fue muy bien evaluado por las comunidades educativas.

Como asesora del Consejo de Secundaria, en los últimos años antes de jubilarse, participó en la comisión que diseñó el presupuesto y en la comisión encargada de elaborar los perfiles de egreso.

Fue autora de un texto que inició la reflexión en el campo de la Didáctica de la Sociología: "Una posible lectura al programa de introducción a la sociología" (en la revista *Un espacio necesario*, 1999). En este ensayo hizo un análisis del programa de Sociología del Plan 1976. Allí planteó que es necesario el estudio y análisis del "qué" enseñar, esto es, los conceptos seleccionados que aparecen en el programa oficial, reconociendo que la reflexión y la autonomía docente están en el "cómo" enseñar. Puso en evidencia la continuidad epistemológica entre el programa de la dictadura y el reformulado en democracia, en el que se prioriza la visión funcionalista.

En su tesis de maestría, Gabriela Martínez expresa que el artículo de Cristina fue fundacional para el desarrollo de la Didáctica de la Sociología. Cuando Gabriela Martínez defendió su tesis de maestría yo le envié un audio a Cristina y le conté que me había emocionado en esa instancia por todo lo que se había logrado con el grupo de docentes de Didáctica de la Sociología, lo que no era nada apropiado en eventos académicos de este tipo, y le conté lo que la maestranda había señalado respecto a sus aportes fundacionales. En un audio de whatsapp el 13 de diciembre de 2018 ella me dijo:

Yo también me emocioné porque como éramos al principio, queríamos formar la asociación, no sé si vos estabas con Luisa. Éramos un puñadito, Amaral, Luisa, Marta Rodrigo, y ustedes eran las jovencitas. Éramos un puñadito, pero mirá cómo hemos crecido, pero fue un esfuerzo de las mujeres, justo lo digo en este año tan feminista y hoy podemos decir que tenemos una cátedra. Todas colaboramos. Todo gratis, no como ahora que hay plata para todo, sacrificábamos nuestros sábados y domingos. Parece que valió para algo.

En fin, Cristina fue una referente, orientadora y generadora de ideas y proyectos en todos los ámbitos en los que se desempeñó. Preguntando a diversos compañeros sobre Cristina se reiteraron estas palabras: propositiva, brillante, reflexiva, combativa, estudiosa, rigurosa, de una gran sensibilidad, generosa, cálida, sabia, humilde, abierta, conocedora de la realidad, “una grande”, me dijo quien fue su alumna en Didáctica y practicante, la Profesora Carmen Alonso. Ella me contó que cuando Cristina le entregaba sus planificaciones, no sentía que estaba todo mal aunque tenía las hojas con infinidad de correcciones y acotaciones, porque le explicaba con amor y le fundamentaba en profundidad, con profesionalidad y siempre le daba confianza: “Me daba para adelante con todo”.

Orientadora, entonces, es un término que la define. Siempre ofreciendo su casa para reunirse y producir ideas y proyectos. Los que la visitamos recordamos las reuniones en medio de sus plantas, o de sus detalles de *crochet* y de su colección de ovejas.

Una mujer con delicado humor y gran sensibilidad. Que hablaba con mucho amor y orgullo de su hija Ximena y de su nieta, *Tus-tus*. ¿Quién no escuchó las anécdotas de Paulina? Del sofá de los secretos donde podían decirse todo entre abuela y nieta...

Para finalizar, quiero recordar las palabras de la profesora Gabriela Martínez quien fue alumna de Cristina en el Diploma de Didáctica de la Enseñanza Media, en la especialidad Sociología. Le pedí a Gabriela que me contase cómo

recordaba a Cristina y ella me envió un texto que tituló *Sobre las huellas de Cristina*. Decidí tomarlo para titular esta semblanza y lo reproduzco a continuación:

Nuestro primer diálogo se dio en ocasión de la organización del primer congreso de la asociación (creo que fue entre el 96 o 97), alguien –no recuerdo quién exactamente– nos recomendó invitarla para que participara como ponente. Éramos bastante inexpertos en la enseñanza, por lo que era fundamental cualquier orientación. Nos invitó a su casa para hablar sobre el asunto y fuimos con Dogomar Álvarez. ¡Me impactó! No era habitual que una profesora de Educación Cívica manejara marcos teóricos para fundamentarse, ni elaborase un discurso con esa sensibilidad y ese compromiso político con la reflexión. En esa conversación entendí que no había blancos y negros en el pensamiento sobre lo social, pero sí que había estructuras que enmarcaban las miradas sobre lo social. Tengo patente en mi memoria un comentario sobre el interés de las categorías parsonsianas. Y eso fue lo que la destacó del resto de los ponentes en el congreso, su saber construido desde su resistencias a la Educación Cívica posdictadura, la profundidad de la reflexión, de buscar lecturas alternativas a lo que parece (natural-formalmente) dado.

Cuando nos dio un curso en el IPES sobre la enseñanza de la Sociología, también fue destacada del resto de los docentes, es que no hubo un segundo de su discurso hipnotizante que no habilitara la participación de las que estábamos involucradas y si no lo estábamos, ella nos involucraba. La pregunta, que se hizo fundamental para entablar el diálogo, iba hasta lo más profundo de nuestras prácticas docentes para desestabilizarnos, sin piedad, aunque la sonrisa, los comentarios con un humor delicioso y la autocrítica fueran amortiguadores de la caída. La devolución que me realizó en la evaluación no fue sencilla de digerir, especialmente porque era ella quien hacía la crítica aguda sobre mis reflexiones.

En mis clases de Didáctica está siempre. No solo por lo que he aprendido de escucharla y leerla, sino que es referencia habitual, especialmente en un texto que considero fundacional de la reflexión didáctica sobre la enseñanza de la Sociología. Las nuevas generaciones de docentes la leen, dialogan con su pensamiento, lo discuten, pero a ninguno le resulta indiferente.

Me permito parafrasear al sociólogo Orlando Fals Borda y lo sentipensante, Cristina fue pensante y sintiente, sintiente y pensante. La sensibilidad puesta en palabras agudas.

Claro que valió para algo tanto trabajo, Cristina querida. Tus huellas dejaron marcado un camino que muchos elegimos recorrer para seguir creciendo y avanzando.

Dinorah Motta de Souza

Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología¹

Cristina Bianchi

1. Introducción

Sin duda, el docente ocupa un lugar fundamental en el proceso educativo. Es el “nudo de una red de relaciones del sistema educativo, red conflictiva y no siempre armónica... protagonista de la dinámica institucional global... irrenunciable actor directo en el proceso de promoción del trabajo de aula y sus avatares”²

Labaree entiende que existen dos elementos claves e imprescindibles que configuran la identidad profesional de una actividad o quehacer práctico: un determinado cuerpo de conocimientos formales y una reconocida autonomía en el trabajo.³

Pérez Gómez agrega que “el profesional reclama autonomía para el desarrollo de su actividad, porque se considera depositario de un conocimiento especializado y experto que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y sus prácticas. Por otra parte, la contrapartida de la responsabilidad en exclusiva que asume ante la sociedad por la calidad de su trabajo... no puede ser otra que el ejercicio autónomo de su práctica”⁴

De lo que se trata, entonces, es de unir esas dos manifestaciones del poder: el poder que da el conocimiento y el poder institucional y aterrizarlas en una dimensión espacio- tiempo concreta. Situación que nos lleva a considerar

1. Se respetó el formato original que usó la autora.

2. Follari, Roberto, “Práctica educativa y rol docente”.

3. Labaree, D, “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza. Una genealogía de los movimientos de profesionalización docente”. Harvard Educ. Rev. No. 62, 1992.

4. Pérez Gómez, A. “Autonomía profesional y control democrático”. Cuad. de Pedagogía 220, dic/93.

siempre tres niveles de análisis: macro: sociedad/ Estado/ sistema educativo; meso: institución educativa; micro: aula.

La autonomía profesional de los docentes, conocida como “libertad de cátedra” está reconocida puntualmente en el artículo 1o. de la **Ley 15.739**, que dice “La enseñanza - aprendizaje se realizará sin imposiciones ni restricciones que atenten contra la libertad de acceso a todas las fuentes de la cultura. Cada docente ejercerá sus funciones dentro de la orientación general fijada en los planes de estudio y cumpliendo con el programa respectivo, sin perjuicio de la libertad de cátedra en los niveles correspondientes”; y ratificada por el inciso a) del artículo 4o. de la Ordenanza 45 (**Estatuto del Funcionario Docente de ANEP**), que refiere a derechos y deberes de los docentes, en los siguientes términos: “Ejercer sus funciones en el marco de la libertad de cátedra, respetando la orientación general fijada en los planes de estudio, cumpliendo el programa respectivo y asegurando la consideración crítica de las diversas tendencias cuando corresponda”.

Es en ejercicio de los derechos y en cumplimiento de las responsabilidades profesionales que nuestro ordenamiento legal y nuestra ética profesional nos otorgan y encomiendan, que elaboramos nuestro Plan del Curso.

2. Del programa de la asignatura al plan del curso

Todo educador se maneja fundamentalmente con conocimientos públicos. Como dice **Stenhouse** “Los profetas pueden enseñar conocimientos privados, los profesores deben tratar conocimientos públicos”.⁵

La tarea que la sociedad y el Estado asignan al docente, entonces, no es la de enseñar a sus alumnos aquello que él exclusivamente conoce, sus secretos, sino la de “ayudarlos a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen”.⁶

Desde esta postura que, por lo menos formalmente, armoniza con las disposiciones legales que manejamos, el qué enseñar está dado por el Estado, la cuestión pasa por el cómo enseñar. Es decir, por la **propuesta didáctica**.

Todo interrogante en cualquier área del conocimiento nos lleva a una investigación. Como el Plan del Curso debe realizarse a principios de año, lamentablemente no va a contener las características del grupo en el que se va a “aplicar”. De ahí que la primera respuesta al “cómo” se articule a partir de lo único que tenemos: el “programa” de la asignatura.

5. Stenhouse, Lawrence, “Investigación y desarrollo del currículum, pág. 31.

6. Ibid, p. 31.

Lo que nos proponemos ahora es analizar el programa de la asignatura “Introducción a la Sociología”, correspondiente a la Orientación Humanística del Bachillerato Diversificado. Pero antes debemos hacer algunas consideraciones.

3. Análisis de los programas de estudio

3.1. Fundamentos

Analizar un programa de estudios permite, por un lado, aclarar los conceptos y puntos básicos a desarrollar en un área de formación y en una asignatura en especial, y por otro, presentar esos contenidos básicos como objetivos del curso.

Entendemos con **Angel Díaz Barriga** que “la formación pedagógica de los docentes de nivel superior debe proporcionar los elementos teórico-técnicos que permitan interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y de una concepción del aprendizaje que los lleve a propiciar en sus estudiantes aprendizajes de acuerdo con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor”⁷.

La finalidad del análisis es, en definitiva, construir un programa analítico que opere como una propuesta de aprendizajes mínimos que relacione contenidos con características del grupo y de la institución en la que se va a desarrollar, pretendiendo articular teoría, práctica e investigación, en los niveles macro, meso y micro que mencionamos en la Introducción de este trabajo.

3.2. Consideraciones relacionadas con el nivel “macro”

En nuestro país, de acuerdo a la **Ley 15. 739**, los planes de estudio son aprobados por el consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración de Educación Pública (ANEP) a propuesta los Consejos Desconcentrados y los programas por asignatura o área son elaborados por éstos últimos.

A partir de la instalación de las Asambleas Técnico Docentes éstas son consultadas por el organismo en relación a los planes de estudio, pero su opinión no es preceptiva para el jerarca.

Hasta 1995 los programas eran elaborados por técnicos del ente del nivel correspondiente. Esos técnicos eran inspectores de la asignatura y/o área y

7. Díaz Barriga, Angel, “Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio”, Ediciones Nuevomar S.A. de C.V., México, 13a. ed., setiembre de 1991, pág. 13.

profesores seleccionados o interesados en el tema a los que se invitaba a asistir a las reuniones correspondientes.

3.3. Planes y programas

Planes y programas son, para nosotros conceptos que manejamos cotidianamente, que configuran nuestra vida profesional.

Hay múltiples y variadas conceptualizaciones de ambos.

Aquí tomaremos una “oficial”: la que aparece en la publicación “**Programas Escuelas Urbanas- Revisión 86**” del Consejo de Educación Primaria, donde se sostiene que “los planes de estudio y los programas, como documentos oficiales tienen por objeto informar la acción educativa, señalando los fines generales, y en cada área a qué deben aspirar los maestros, los rendimientos que deben alcanzar los niños durante el año lectivo y las condiciones de inicio, dirección general, organización, ritmo y regulación del aprendizaje a través de sugerencias didácticas”.

Para comprender el alcance de esta definición y poder operar con él a nivel meso y micro, debemos hacer otro paréntesis y considerar otros aspectos.

4. Diferentes enfoques acerca de la naturaleza del conocimiento que manejan los docentes.

4.1. Introducción

La instalación de los sistemas públicos de enseñanza, la llamada “educación de masas”, llevó a que los docentes del siglo XX mayoritariamente operáramos con conocimientos que no generamos ni seleccionamos.

La forma en que tanto el docente en forma individual o colectiva (en salas, gremios, instituciones profesionales), como la sociedad, el Estado y los organismos internacionales entienden la naturaleza del conocimiento que transmite la escuela (la institución educativa) es fundamental para entender la forma en que todos esos actores sociales se/lo perciban y actúen.

4.2. La naturaleza del conocimiento

Esta temática fue una preocupación del hombre occidental con diferente protagonismo a lo largo de la historia.

Hace veinticinco siglos **Aristóteles** desarrolló y fundamentó la idea de que todo conocimiento está sustentado por un interés. Es decir, que el conocimiento no es neutral ni aséptico. Por el contrario, es un hecho social ín-

timamente ligado a la comunidad en que se originó y sujeto a sus mismas contingencias.

Aristóteles planteó la existencia de dos categorías o tipos de intereses que guían al hombre en su búsqueda de conocimiento: uno técnico, el otro práctico.

El primero, técnico, procura descubrir regularidades y establecer reglas que permitan controlar la realidad. El conocimiento sería desde este punto de vista, un conjunto de reglas para la acción.

El segundo, práctico, intenta descubrir aquellas características que habilitan al hombre a actuar prudentemente, es decir, de acuerdo a los valores de la comunidad a la que se integra. El conocimiento, desde esta postura va más allá de regularidades y reglas, atendiendo fundamentalmente a los significados de las comunidades en que se produce. Por lo tanto deja de ser universal y esencialmente teórico para basarse y estructurarse a partir de lo que acontece, de las prácticas sociales, de lo cotidiano.

A mediados del siglo XX, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, **Jürgen Habermas**, continuando los estudios de los integrantes de la llamada “primera generación” de la Escuela de Frankfurt (Mannheim, Adorno, Marcuse, entre otros), retoma a Aristóteles y en su “Teoría de los intereses constitutivos de los saberes” agrega a los dos intereses mencionados un tercero: el interés emancipatorio.

Habermas sostiene que algunos hombres han buscado y buscan el conocimiento para liberarse y liberar a los demás de las alienaciones de corte cultural a las que están sometidos. Entiende que ciertos grupos sociales utilizando al Estado convierten en hegemónica su forma de concebir la ciencia y de este modo dominan al resto de la sociedad, en la medida en que detrás de la idea de ciencia, es decir, de conocimiento, siempre hay una forma de ver el mundo y de actuar sobre él. Pero para **Habermas** hay esperanzas: la finalidad del conocimiento también ha sido y puede ser la creación de una sociedad más justa para los más. El primer paso es tomar conciencia de que el conocimiento siempre es interesado.

En resumen, desde este planteo, que compartimos, el científico busca algo más allá del propio saber: busca controlar, actuar con prudencia o emancipar. El conocimiento es, entonces, un medio para llegar a un fin.

Pero el docente no es, en general, un científico en tanto la investigación no es parte de su práctica educativa. Como lo establecimos al iniciar este trabajo su característica, acentuada a lo largo del siglo XX, es la de transmitir un cúmulo de conocimientos, valores e ideales “públicos”, es decir, aprobados

directa o indirectamente por el poder político/ económico. Es decir, doblemente interesados.

Esta situación, aparentemente universal, determina que los docentes uruguayos, por lo menos y en general, los no universitarios no tengamos conciencia, a pesar de su obiedad, de la importancia de la investigación como fuente permanente de los saberes que “transmitimos”. Situación que constituye, a nuestro juicio uno de los elementos más vinculados a la tan mentada profesionalización/ desprofesionalización: al no cuestionarnos la pertinencia del conocimiento, porque lo consideramos neutral, desinteresado, y democratizador en sí mismo, aceptamos la selección interesada que se hace desde el poder.

Por eso interesa profundizar algunas ideas teóricas.

4.3. Los paradigmas en Ciencias Sociales y su proyección en las Ciencias de la Educación

Cuando un ser humano investiga, sea o no científico, no está solo ni parte de cero, como nos hacían/hacen creer con su simpleza hegemónica los libros de texto.

Quien trabaja con conocimientos siempre está ubicado dentro de algún “molde”, que al ampararlo y protegerlo, de muchas maneras lo condiciona. Este aspecto lo trabajó magistralmente **Thomas Kuhn** en “La estructura de las revoluciones científicas”, análisis del que aquí sólo tomaremos la idea de “paradigma”.

Paradigma es, para **Kuhn**, sinónimo de “ciencia normal”, en la medida en que “obliga a los científicos a investigar alguna parte de la naturaleza de una manera tan detallada y profunda que sería inimaginable en otras condiciones”. Así, “la investigación científica normal va dirigida a la articulación de aquellos fenómenos y teorías que ya proporciona el paradigma”⁸.

Esto significa que desde su inicio hay estructuras que determinan la orientación y el desarrollo de la investigación, de tal forma que esta última sólo busca confirmar el paradigma, lo que lleva a **Kuhn** a sostener y probar que “las revoluciones científicas”, la “resolución de enigmas”, se producen por error.

Años después, **Thomas Popkewitz**, al referirse al tema en relación a las ciencias sociales define a los paradigmas como “... conjuntos particulares de

8. Kuhn, Thomas, “La estructura de las revoluciones científicas”, pág. 51.

cuestiones, métodos y procedimientos que configuran matrices disciplinares desarrolladas por las comunidades científicas”⁹

Así concebido es el paradigma el que “...ofrece su visión de la “naturaleza” y las “causas” de nuestra situación social e intenta dar coherencia de distinta forma a los problemas no resueltos por la sociedad...”¹⁰, modelando nuestra búsqueda del conocimiento. Nada menos.

La sociedad no tuvo ni tiene ningún problema resuelto. Lo que constituye un problema depende de la legitimación que se le otorgue a quien lo defina. La ilusión de haberlo solucionado también.

En este siglo XX uno de los problemas sociales no resueltos y al que se vuelva una y otra vez es el de la educación. Al tratar de convertirla es algo absolutamente funcional a lo económico y a lo político, los expertos han “detectado” ciertos elementos claves: estructura del sistema, currículo y docentes. Curiosamente se han dejado de lado otros elementos, por ejemplo, la naturaleza del conocimiento que se transmite, su selección y distribución.

En concordancia con las tres metateorías analizadas se habla de tres paradigmas en ciencias sociales¹¹: el positivista, el fenomenológico, comprensivo o humanista, y el crítico.

Si bien puede determinarse el momento en que cristaliza cada uno, a diferencia de lo que sucede en las ciencias físicas o naturales, los paradigmas en ciencias sociales coexisten y su aterrizaje en las prácticas sociales, en tanto sostienen posiciones diferentes y hasta antagónicas frente a la definición, configuración y solución de los problemas de la comunidad, genera conflictos permanentes. Las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación son pluri-paradigmáticas. Olvidar este aspecto lleva al “dogmatismo científico”, con importantes proyecciones sociales. La situación se agrava cuando quienes toman decisiones y tienen en sus manos el diseño curricular no tienen claro el tema.

Sabemos que toda visión estructurada del mundo se empeña en “copiar”, entre otras cosas, las instituciones educativas, “aparato” privilegiado de la transmisión cultural en las sociedades modernas. Políticos, científicos, empresarios, son consciente de que su sobrevivencia y su hegemonía dependen en gran medida de la legitimación de los saberes que hace la escuela.

Por eso tratan de que aparezca como “real” sólo aquello que desde su punto de vista se considera tal. De esta forma no se dice, y consecuentemente

9. Popkewitz, Thomas, “Paradigmas e ideología en investigación educativa”, pág. 63.

10. Ibid., pág. 84.

11. Hablamos de paradigmas en ciencias sociales porque entendemos que las ciencias de la educación se estructuran a partir de ejes conceptuales que tienen ese origen.

se oculta, que para otros, en realidad no existe esa realidad sino otra y que los problemas sociales son o se constituyen como tales a partir de una categorización interesada. Como sostiene **Jerome Brunner**, “no existe un mundo real único, preexistente a la actividad humana... El mundo de las apariencias es creado por la mente”¹²

De ahí que tampoco exista teoría social que no tenga una visión de la educación, a pesar de que buena parte de los teóricos de la educación nunca aludan a la teoría social de la que parten.

Esto tampoco es casual: separar al docente de los conflictos sociales haciéndole creer que está por fuera de los mismos, es convencerlo de que lo que la sociedad y el Estado esperan de él es sencillamente que sea un técnico que aplica una ciencia neutral por definición, asunto tan interesado e interesante que se convierte en uno de los elementos claves cuando se aborda en profundidad el tema de su profesionalización y capacitación. Esta postura es la que se refleja en la definición de planes y programas de estudio del Consejo de Educación Primaria que transcribimos más arriba.

Por eso, interesa analizar algunos elementos de estas formas de ver y actuar sobre el mundo que se relacionan íntima y doblemente con nosotros, porque somos docentes, por un lado, y porque saberes y conocimientos sociológicos.

4.3.1. El paradigma positivista surge en el siglo XIX y es el hegemónico en el mundo occidental. Hasta alrededor de 1960, fue la única estructura del conocimiento social sobre la que se investigó, modelando, así, toda la “modernidad” y acompañando el desarrollo de los sistemas educativos.

Responde, según **Popkewitz**¹³ y **Kemmis**¹⁴, a factores económicos: el desarrollo del capitalismo, y a factores políticos: la consolidación de los Estados Nacionales.

La búsqueda del conocimiento para los positivistas está fundada en el interés técnico: de lo que se trata es de controlar la “realidad”.

Desde este punto de vista y en la medida en que es “real” sólo lo que está al alcance de los sentidos, conocimiento legítimo es el directa o indirectamente observable. Así, el objetivo de la investigación será el de descubrir aquellas propiedades del mundo sensible que muestren regularidades y describirlas

12. Brunner, Jerome, citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez en “Comprender y transformar la enseñanza”, Ed. Akal, Madrid, 1989, pág. 69.

13. Popkewitz, T., op. cit.

14. Kemmis, Stephan, “El currículum: más allá de la teoría de la reproducción”.

en términos rigurosamente observables; o, para decirlo en otros términos, buscar evidencias para aceptar, modificar, o rechazar modelos conceptuales. Investigar supone un corte entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento que asegura la validez de lo afirmado, eso que los positivistas llaman “objetividad”. Todo lo real tiene una naturaleza definida que se impone con la cual es preciso contar, y que aun cuando se la llegue a neutralizar, nunca queda completamente vencida”¹⁵. La teoría es entendida como universal; en consecuencia, no vinculada a contextos específicos ni a las circunstancias históricas.

La sociedad es la contracara de la naturaleza, pero sometida como ella a regularidades. Es una unidad (concebida como organismo primero, como sistema después) integrada por partes (órganos primero, subsistemas después), que siempre tiende al equilibrio, donde todo lo que altere su estabilidad es considerado disfuncional, en tanto obstaculiza el progreso o desarrollo al que está destinada la sociedad. No olvidemos que el positivismo transpola al campo social la teoría evolucionista de **Darwin** y al hacerlo introduce también la idea de eficacia social. Ambas justifican “científicamente” el control de la conducta humana que, como es lo único observable, objetivo, es lo que el investigador debe analizar buscando regularidades.

Dice **Parsons**: “Desde nuestro punto de vista... un sistema social es, sobre todo, un sistema de acción, es decir, de comportamiento humano motivado...”¹⁶

Por último, el ser humano, es decir, el prójimo, es decir, nosotros y nuestros alumnos, es/somos, “una partícula de la célula viva”¹⁷, “la unidad de todos los sistemas sociales”¹⁸, una especie de recipiente que se llena socialmente, del que interesa la conducta que, en esta lógica, no es al azar, sino también como parte de la naturaleza, sometida a regularidades.

El discurso educativo de corte positivista dominó prácticamente durante todo el siglo XIX y hasta 1960, como ya mencionamos, momento en que se estructuran una serie de críticas que se le venían haciendo aisladamente, al punto de poder hablar de surgimiento de un nuevo paradigma.

Pero si bien el positivismo es muy criticado a nivel teórico - sobre todo en su modalidad más reciente, el tecnicismo, sigue predominando a nivel ins-

15. Durkheim, Emile “Las reglas del método sociológico”, Ficha 135 de la Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo, pág. 12.

16. Parsons, Talcott, “La situación actual y las perspectivas futuras de la teoría sociológica contemporánea”. Fundación de Cultura Universitaria. Ficha 123. Montevideo, pág. 18.

17. Durkheim, E, op. cit., pág. 7.

18. Parsons, T, op. cit., pág. 17.

titucional, “meso” en nuestro análisis, ya que es la visión de los organismos internacionales de crédito, cuyo peso todos conocemos, y “micro”, en la vida cotidiana de las aulas.

Algunos investigadores en educación ¹⁹ encuentran dos corrientes en este paradigma: la pragmática, cuyo representante más destacado es **Dewey**, y la tecnicista, iniciada por **Ralph Tyler** cuando en 1949 la Universidad de Chicago publica su “Basic Principles of Curriculum and Instruction” y continuada por **Taba**, **Skinner**, **Gagné** y **Chadwick**. No entraremos a detallar aquí sus diferencias; sólo nos referiremos a lo que tienen en común y que les identifica:

- la educación es ciencia aplicada, cuyo objetivo es buscar la eficacia social;
- la escuela es una especie de “caja negra”²⁰ a la que se asignan dos funciones: crear el contexto adecuado para posibilitar la cohesión y el equilibrio social, y ejercer funciones de vigilancia para la adaptación social”²¹;
- el currículo es entendido como planes y programas; es algo “dado”. Incluye objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación;
- aprendizaje es sólo modificación de conductas a partir de un objetivo predeterminado. Como dice **Parsons** consiste en la “... incorporación de elementos de un patrón cultural a los sistemas de acción de actores individuales”²²;
- de ahí que la didáctica sea visualizada como un conjunto de métodos novedosos para lograr un aprendizaje. Aprendizaje totalmente “acabado” que consiste en la aprehensión y comprensión de contenidos “neutrales” - en la medida en que son científicos- que el alumno recibe a través de los sentidos o la reflexión, y que lo llevan a actuar en determinada forma;
- el rol del docente es el de un técnico, cuya función consiste en llevar a la práctica la planificación hecha por los expertos, es decir, por los científicos. Al decir de **Skinner**, el docente es un “técnico diseñador de contingencias de reforzamiento para la ocurrencia de aprendizajes observables”.²³

La profesionalización/capacitación del docente está determinada por la aplicación eficiente o no del currículo, es decir, por la ejecución o no de los

19. Kemmis, S, op. cit. pág. 55.

20. Rodríguez Ousset, Azucena, “Tecnología educativa y teoría social”, pág. 16.

21. Ibid, pág. 23 y 26.

22. Parsons, T. op. cit. pág. 15.

23. Citado por Kuri y Follari en “Para una crítica de la tecnología educativa”, pág. 55.

prescrito por los expertos. Por eso más que de profesionalizar se habla de capacitar a los docentes. Y esta capacitación consistirá en acercarlos permanentemente a baterías de técnicas estructuradas y en instruirlos para comprender las consignas que las acompañan. Esas baterías son en el presente, fundamentalmente, textos y guías de apoyo donde aprender y enseñar está totalmente pautado. Capacitarse es consumir currículo. Cualquier relación con la actual reforma educativa no es mera coincidencia²⁴.

Labaree sostiene que “el problema con esta perspectiva que promueve la racionalización en la enseñanza es que tiende a ocultar el contenido de los problemas instructivos debajo de una máscara de decisiones técnicas acerca de los medios más efectivos para promover determinados objetivos y finalidades”²⁵.

A su vez, **Pérez Gómez** entiende que “cuando los problemas humanos se pretenden reducir a problemas técnicos o cuando se relega la consideración de los aspectos políticos y éticos de los mismos, la actividad profesional se reduce a una mera intervención mecánica, gobernada por expertos externos cuyo lenguaje y competencias son cada vez más especializados y por lo tanto menos accesibles al control democrático de la sociedad en general. No sólo el maestro pierde así su capacidad de autonomía profesional, subordinado al conocimiento experto de otros agentes que dictaminan y prescriben con más justificación científica los guiones de su intervención, sino que los propios clientes, la sociedad en general, pierde, por ignorancia, la legitimidad de su poder de control”²⁶.

4.3.2. El paradigma fenomenológico, comprensivo, interpretativo o humanista se estructura en el campo de las ciencias sociales al finalizar la década de los 50.

Basándose en el interés práctico busca actuar prudentemente. Desde esta perspectiva la finalidad del conocimiento social ya no será descubrir y describir regularidades, sino intentar aclarar las condiciones de la intersubjetividad.

En tanto lo real y válido es tal por el acuerdo que establecen los participantes, la ciencia pierde su pretensión de universalidad, pasando a ser considerada como actividad interesada ya que sus enunciados dependen de los fines y valores sociales.

24. *Nota de las editoras*: la autora refiere a la reforma educativa que inició el CODICEN encabezado por Germán Rama en el año 1996. Es preciso recordar que Cristina Bianchi, desde su militancia intelectual y sindical, argumentó su posición contraria a dicha reforma.

25. Labaré, D., op. cit., pág.148.

26. Pérez Gómez A., op. cit., pág. 26.

No se habla de objetividad. Por el contrario, la investigación es considerada un proceso social en el que el investigador está implicado. Tampoco interesa la cantidad: lo que está en cuestión es la calidad, entendida no como proceso, sino como dimensión ética.

El ladrillo sobre el que se construye la teoría social es el concepto weberiano de “acción social”.

La sociedad es una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Es creadora de normas y regida por ellas, pero no está sometida a leyes invariantes.

El hombre, sujeto de la acción y quien le aporta significado, es creador y constructor de la realidad social en la medida en que ha desarrollado el símbolo como mecanismo para comunicar significados e interpretar los sucesos de la vida cotidiana.

El discurso educativo de corte fenomenológico es iniciado por **Schwab** en la década de los 60 cuando publica su artículo “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”, y continuado por **Huebner, Lawn y Barton, Pinar**, y, de alguna manera por autores españoles como **Gimeno Sacristán** y **Pérez Gómez**, cuyas obras tienen actualmente amplia difusión en nuestro país. Muchas de las cuales son actualmente mezcladas en el discurso oficial con las propuestas tecnocráticas, en ese “vale todo” pragmático y posmoderno que lo caracteriza.

Quienes investigan desde este paradigma entienden que:

- educación es una acción social basada en el juicio práctico, en la que, como diría Weber, las opciones deben hacerse teniendo en cuenta los fines en competencia y en conflicto en que subyacen valores;
- escuela es sinónimo de aula, “microcosmos” situado en tiempo y espacio particular sobre el que debe realizarse toda la investigación educativa;
- el currículo es un proceso de solución de problemas. Supone un estudio teórico de lo que ocurre en la práctica en todas sus dimensiones y variables y desemboca en un proyecto que prescribe con flexibilidad principios y orientaciones sobre el qué, el cómo, el cuándo, sobre contenidos y procesos. No es otra cosa que una propuesta integrada y coherente que no contiene más que principios generales para orientar la práctica en la solución de problemas;
- el aprendizaje se construye en el aula, a partir de los códigos y significados de los participantes;
- de ahí que la didáctica sea concebida como un “arte”, en tanto proceso creador, estructurado a partir del planteo de situaciones problemáticas

reales o futuras, que los alumnos a través de la investigación y discusión tenderán a resolver. En este sentido dice **Rafael Porlán Ariza** “... este es un profesorado que vincula su docencia a una reflexión didáctica rigurosa y que entiende su perfeccionamiento como un ensanchamiento cualitativo y cuantitativo de los límites que tradicionalmente se ha movido la profesionalidad docente...”²⁷

- la tarea asignada al docente consiste en tomar decisiones que apunten a la solución de problemas y en asumir la responsabilidad moral de hacerlo. Su ámbito de acción es “micro”.

La profesionalización del docente está determinada por su participación reflexiva en la creación del currículo.

Profesionalizar al profesor supone aceptar que “El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa. En otras palabras, el elemento fundamental en la práctica del docente, el componente básico del conocimiento experto útil y relevante es el desarrollo de la reflexión, comprensión situacional en palabras de Elliott, como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente²⁸. Para relacionarlo con nuestro planteo inicial, profesional de la educación es aquel que actúa prudentemente.

Esta concepción de la profesionalización de los docentes fuertemente vinculada en el discurso a los regímenes democratizadores, también es bastante criticada. Por ejemplo, **Marta Jiménez Jaén** se pregunta “¿Es posible la construcción de un profesionalismo asequible a proyectos progresistas de educación?”, y contesta: “El profesionalismo parte de una visión falseada del colectivo docente, que es considerado como ideológicamente uniforme (producto de una supuestamente unívoca socialización que, en educación, es inexistente y con compromisos éticos que se consideran estables y definitivos...”²⁹

27. Porlán Ariza, Rafael, “La didáctica de las ciencias”. Cuaderno de Pedagogía No. 210, 1/93, pág. 69.

28. Pérez Gómez, op. cit., pág. 27.

29. Jiménez Jaén, Marta, “Reforma educativa y profesionalización docente”. Cuadernos de Pedagogía No. 220, 12/93.

4.3.3. El paradigma crítico, basado en el interés emancipatorio pretende cambiar el mundo, y no controlarlo (como los positivistas) ni simplemente describirlo ni entenderlo a partir de los códigos que los generaron (como los fenomenólogos).

Desde este punto de vista la realidad está mediatizada por la ideología y es producto del modo de producción que caracteriza a la sociedad.

El conocimiento es considerado producto social y, por lo tanto, no tiene sólo componentes cognitivos. La teoría orienta la práctica, pero no la dirige. Su función no es sólo la de legitimar ni justificar, sino la de capacitar a los hombres para que se conozcan a sí mismos.

El hecho social, de naturaleza histórica y dialéctica, supone procesos de negación y contradicción.

La sociedad es concebida como un campo de contradicciones, tensiones y conflictos cuya combinación encierra las potencialidades de toda dinámica social y política.

El hombre, protagonista de la historia, adquiere su dimensión colectivamente y su acción deriva de las condiciones estructurales de la sociedad.

Dentro del discurso educativo crítico -cuya consolidación se ubica alrededor de 1970- igual que en el positivista encontramos dos grandes corrientes: la reproductivista o de la correspondencia (representada por **Althusser**, **Bourdieu** y **Passeron**, y **Bowles** y **Gintis**, entre otros), y la de la resistencia (**Apple**, **Giroux**, **Carnoy**, **Carr**, **Kemmis**, **Popkewitz**, etc.), cuyas diferencias, como en el caso anterior no trataremos, limitándonos a destacar las ideas centrales que permiten ubicar a un importante grupo de pensadores dentro del mismo. -

Para los críticos:

- la educación es un proceso mediante el cual el Estado procura reproducir y perpetuar las relaciones económicas y políticas desiguales en que se sustenta. De ahí que se considere la educación un asunto político, con el sentido que, por ejemplo, le da **Sheldon Wolin** al término: asunto general y público que se resuelve a través de la intervención de la autoridad³⁰.
- la escuela es la institución que el Estado crea para reproducir un modo de producción, que sólo es posible sostener si se lo muestra como el único posible y viable.

30. Wolin, Sheldon, "Política y perspectiva". Amorrortu editores, Bs. As., 1984.

- el currículo es un área de conflicto, donde predominan los intereses de las clases dominantes y donde las subalternas tratan de ganar espacios.
- el aprendizaje se logra relacionando dialécticamente teoría y práctica, procedimiento que no utilizan las escuelas de la modernidad. De ahí que en ellas no se llegue realmente al conocimiento y a la comprensión, sino a la reproducción de las condiciones de producción imperantes. la didáctica está indisolublemente ligada a la teoría, a la investigación y a la práctica docente. Este enfoque “permite abordar el estudio de la educación formal a través del análisis concreto de sus instituciones, con una perspectiva que permita superar el abordaje superficial de los problemas educativos y que lleve a la construcción de estrategias didácticas coherentes y propiciadoras de un trabajo más rico para profesores y alumnos”³¹
- el docente es un intelectual/trabajador que cuestiona el conjunto del orden social y sus relaciones con la escuela, buscando cambiarlos.

Desde este paradigma más que de profesionales de la educación se habla de “trabajadores de la enseñanza”, es decir, de “agentes activos de la producción y difusión de la cultura en la sociedad. Por ello están en una situación privilegiada para acceder y dar a conocer concepciones de la vida y del mundo alternativas a las que se muestran como únicas y definitivas por el poder. Por ello tienen condiciones para asumir compromisos que van más allá de sus estrictos intereses... Debe tenerse claro que la forma profesionalista de orientar las percepciones y acciones del profesorado no siempre ha sido útil para el poder, pero mucho más difícilmente puede serlo para desplegar una labor igualitaria y progresista en la enseñanza y la sociedad, porque, en definitiva, actúa en contra de la consolidación de las propias actitudes solidarias y transformadoras”³².

Creemos haber mostrado la complejidad de los fenómenos con que trabajamos diariamente, producto de las diversas maneras de entender el relacionamiento de los elementos que pesan en el hecho/acción educativo/a.

Lo que nos proponemos ahora es, a partir de las consideraciones anteriores, analizar finalmente el programa de la asignatura “Introducción a la Sociología”.

31. Pansza, Margarita, “Sociedad, educación, didáctica”, Ed. Gernika S.A., México, 1986, pág. 45.

32. Jiménez Jaén, Marta, *ibid.*

5. Análisis del programa de “Introducción a la Sociología”

5.1. Programas de estudio y control social

Recordemos que la finalidad del análisis es, en definitiva, construir un programa analítico que opere como una propuesta de aprendizajes mínimos que relacione contenidos con características del grupo y de la institución en la que se va a desarrollar, pretendiendo articular teoría, práctica e investigación, de acuerdo a lo que hemos venido planteando a lo largo de este trabajo.

Ubicados en el paradigma crítico podemos afirmar que oficialmente los programas escolares son concebidos como una de las tantas formas de control social. Control social que es entendido en forma positiva por algunos autores y negativa por otros, pero que se asocia indisolublemente a creación, consolidación o mantenimiento de un modelo socio- económico- político específico.

Como representante del primer grupo podemos citar a **Parsons**, quien entiende que “el control social está constituido por el conjunto de fuerzas que tienden a equilibrar el sistema, en contraposición a motivaciones que sostienen comportamientos modificatorios de los sistemas de interacción existentes. El comportamiento desviado se relaciona con el surgimiento, en cierta situación, de una tensión que configura en el individuo una ambivalencia, a cuya superación contribuye el control social”³³

Partiendo de esta concepción, la escuela es un instrumento para el equilibrio, pero, en tanto creada y gestionada por seres humanos, susceptible de caer en “ambivalencias”. Entendida como unidad del subsistema educativo formal debe evitar desequilibrar al sistema social. De ahí proviene la legitimación de los “controles” sobre alumnos, docentes, contenidos.

Como representante de la posición contraria podemos citar a **Michael Apple**, quien considera al control social como aquel “conjunto de prácticas que tienen por finalidad manipular las diferencias sociales, económicas y culturales, a fin de impedir que un desorden significativo afecte la vida institucional”³⁴.

Desde este punto de vista el control social opera dialécticamente a dos niveles: explícito: sobre la conducta del hombre; encubierto: sobre su conciencia. El control, en tanto forma de ocultación del poder ha ido haciéndose invisible para evitar el uso frontal de la fuerza como respuesta a las resis-

33. Parsons, Talcott, citado en el Diccionario de Ciencias Sociales coordinado por Torcuato Di Tella, Ateneo, Bs. As. pág. 118.

34. Apple, Michael, “Ideología y currículo”, Ed. Akal, Madrid, 1986, pág. 199.

tencias que siempre genera esta última, y que es incompatible con el estado democrático o estado de derecho, que es el Estado de la Modernidad. Modernidad en la que aparece la escuela como un problema del Estado, es decir, como asunto político.

Apple en la obra citada ³⁵ sostiene que existen tres modalidades de control social: el simple, que consiste en ordenarle a alguien que ejecute una determinada tarea (por lo tanto explícito y basado en una estructura jerarquizada, carente de autonomía funcional); el técnico, menos obvio e “incrustado en la estructura del trabajo”, que fundamentado en la teoría de sistemas se justifica por su apariencia de neutralidad, concepción que lo hace aplicable a la solución de prácticamente cualquier problema; y el burocrático, prácticamente invisible, que se funde en las instituciones y adopta la forma de órdenes impersonales.

En el campo educativo se aplican los controles técnicos y burocráticos: el primero directamente sobre los docentes (trabajadores al fin), el segundo directamente sobre la institución escolar e indirectamente sobre sus “funcionarios” docentes. A través de ellos, como muestra la teoría curricular, se ha desprofesionalizado al profesor, se ha vaciado de contenidos al currículo, se ha creado el “individuo posesivo”, se ha hecho aceptar a generaciones de estudiantes la distribución de poder existente.

El problema se complica porque como demuestran las investigaciones a nivel nacional e internacional, la mayoría de los docentes no conocemos a fondo los temas que debemos tratar por un problema del propio control al que se nos somete. De ahí que se nos entreguen “cartas descriptivas”³⁶, o “guías de apoyo”. De esta manera se oculta el control y se convierte al profesor en un simple ejecutor de acciones que otros decidieron. Todo lo curricular se limita a una cuestión de comunicación, que a través de los programas busca la eficiencia en la transmisión de mensajes. Por lo tanto no hay cuestionamiento de los mensajes.

Asimismo, esta estrategia supone reconocer una carencia en la formación didáctica de los docentes, producto de haber abandonado durante décadas la reflexión teórica de lo didáctico, originada en la convicción de que si una persona conoce bien un tema le es posible enseñarlo.

Sin embargo, a esta altura nos preguntamos ¿es posible la docencia sin ningún tipo de control en un estado democrático?

35. Ibid, pág. 146/7.

36. Díaz Barriga, Angel, op. cit., pág. 13.

Entendemos que no, que el espacio de escucha obligatoria que el Estado impone a las nuevas generaciones debe ser usado con sumo cuidado y responsabilidad. Pero los controles deben ser democráticos, con participación de los involucrados. Para eso es necesario profesionalizar críticamente a los docentes. Profesionalización que, sin dudas, pasa por aspectos técnicos y éticos. Cómo el que pretendemos abordar.

5.2. El programa de “Introducción a la Sociología”

Una vez aclarada la importancia que a nuestro juicio tiene la comprensión de la visión de la que parte toda selección de contenidos programáticos, nos dedicaremos en esta parte del trabajo a proyectar esa visión en la formación académica de los alumnos para luego realizar nuestra propuesta didáctica, entendida únicamente en este trabajo a la estructuración de conocimientos mínimos a partir de lo prescripto por el “programa”, que procura contextualizarlo a nivel micro, pero considerando elementos macro y meso.

5.2.1. Ubicación en el plan de estudios

La asignatura que nos ocupa fue incorporada a la currícula de la educación secundaria en el Plan 76. Es decir, en el Plan de Estudios de la dictadura.

No es un detalle menor, porque cuando se reinsitucionalizó democráticamente nuestro Estado, el programa no fue modificado sustancialmente. Sólo se le agregaron aspectos puntuales, manteniendo el enfoque positivista tecnocrático original.

Basta leer los títulos de las unidades para percibirlo: la sociología aparece como una ciencia basada en la racionalidad experimental, que es una de las modalidades de la racionalidad moderna. Describe hechos que se dan regularmente en la sociedad y que pueden probarse únicamente por medio de la observación.

El análisis descriptivo sólo tiene en cuenta lo observable y lo que puede probarse en base a investigación cuantitativa.

La sociedad aparece en abstracto, sin contextualizar histórica ni geográficamente, salvo en lo referido al cambio social. Obvio: el concepto de cambio se asocia únicamente a modernización e industrialización. Queda claro que se concibe a la sociedad como un “sistema cerrado en el que las partes operan conjuntamente, en armonía y estabilidad. Cada persona, cada institución, cada estructura por lo tanto tendrá la finalidad de mantenimiento de esa ar-

monía y estabilidad”³⁷, lo que permite que este programa pueda utilizarse tal cual está diseñado también en aulas norteamericanas, peruanas o chinas, en la década del 80, del 90 o del 2030.

De esta forma se aspira a formar una persona que crea que todas las sociedades “deben ser” iguales, en la medida en que en los cursos de “Introducción a la Sociología” de los institutos públicos de enseñanza, laicos, sólo le mostraron una visión. Esta es otra de las características del positivismo: atribuirle carácter universal al conocimiento, a partir de la generalización de los resultados de investigación que se proyectan a partir de intereses muy concretos. De este modo se prepara la formación de esa conciencia “planetaria” que habilita al control social también “planetario”. ¿Esta es la manera de acercarse a la globalización?

Estas que consideraciones nos llevan a pensar, ya que vivimos en democracia, que se le está negando a varias generaciones de orientales el acceso a gran parte del conocimiento sociológico y que se los está forzando a que conozcan sólo aquel que se genera dentro de uno de los paradigmas. En este sentido podríamos hablar de una “violencia simbólica”, en el sentido que **Bowles y Gintis** le dan al término, reforzada.

Se podría decir que el programa prescribe el tratamiento de la teoría de **Weber** y de la de **Marx**, y que incorpora a lo largo de los subtemas o puntos, temáticas relacionados con esas teorías. Pero la lógica del programa es absolutamente positivista. Y la pseudo- democratización de los contenidos curriculares en lugar de aclarar, oscurece la percepción de los alumnos. Porque al fragmentarlas descontextualizadamente las convierte en algo irrelevante.

Quiero destacar un aspecto que considero gravísimo, relacionado con este tema. La primera orientación del programa establece: “Enfocar la sociología como una disciplina vinculada a los problemas concretos y a la vida cotidiana de los estudiantes limitando los aspectos teóricos a lo estrictamente imprescindible (Se trata de un curso de Introducción a la Sociología)”. Es decir, prácticamente se prohíbe la teoría.

No abordar lo teórico convierte al curso en un recetario de cocina. Con el agravante de que quien escribió las recetas no demuestra entender la combinación elemental de ingredientes. El plato terminado y pensado desde el comienzo es el enfoque positivista, que procura el control técnico, pero aparece “salpimentado” con orientaciones fenomenológicas como la de “contexto”

37. Popkewitz, T., “Los valores latentes del currículo centrado en las disciplinas” en “La enseñanza: su teoría y su práctica”. Comp. José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. Ed. Akal Universitaria, Madrid, 1989, pág. 306.

pero descontextualizado el concepto. El resultado es imposible de digerir para cualquier persona que sepa algo de sociología y de ciencias de la educación.

La bibliografía recomendada empobrece aún más los contenidos: un manual clásico (Guy Rocher), cuatro trabajos cortos pero serios sobre aspectos muy puntuales y el resto: “fichas”, “fichas” y más “fichas” de la Fundación de Cultura Universitaria. Es decir, conocimiento fragmentado hasta donde quiera investigarse.

¿Qué hacer entonces? ¿Cruzarse de brazos y esperar que cambien el programa? No. Lo más importante es reflexionar, tomar conciencia de las contradicciones, hacer planteos concretos, institucionales, serios, fundamentados, para democratizar y prolijear el programa. Pero en tanto se vayan dando esos pasos es posible trabajar con él, introduciendo los aspectos teóricos al inicio del curso y encuadrando cada uno de los puntos que prescribe dentro de su propia lógica.

6. Nuestra propuesta

6.1. Objetivos:

6.1.1. que los alumnos conozcan las ideas estructuradoras de la sociología que les permitan visualizar lo social como un fenómeno complejo, que sólo puede ser comprendido si se lo aborda

6.1.1.1. desde la problematización y no desde lo dado:

“En la planificación de ideas para el aprendizaje de los alumnos, los educadores están forzados a investigar la naturaleza y las características del discurso fundado en la historia, la sociología y la antropología. ¿Qué problemas trata? ¿Qué modos de pensamientos utiliza? ¿Qué limitaciones se encuentran en sus datos?. La institución debería relacionarse con las diferentes perspectivas de los fenómenos inscritos en cada disciplina y en cómo los investigadores han llegado a conocer lo que conocen”³⁸.

En el programa de “Introducción a la Sociología” todo aparece como dado, como resuelto, no hay nada que quede afuera. Lo que deben hacer los alumnos es internalizar una lógica que les dará todas las respuestas.

38. Popkewitz, T, op, cit., pág. 319.

6.1.1.2. desde una perspectiva omnicompreensiva:

Partiendo del supuesto de que la totalidad de los fenómenos, el sentido de la historia y la crítica de la evolución social, política, económica y cultural se enmarcan en una racionalidad multidimensional, esta perspectiva:

A) entiende que lo teórico y lo práctico, o el pensamiento y la acción, se construyen en lo social y se incorporan en lo histórico. El pensamiento y la acción individuales adquieren su sentido y significado en un contexto social e histórico, pero al propio tiempo contribuyen ellos mismos a la formación de contextos sociales e históricos.

B) posibilita una forma de investigación, que **Lewin** denomina “espiral autorreflexiva” integrada por ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, seguida de una nueva planificación, de más acción y de observación y reflexión ulteriores, permitiendo de esta manera al “...relacionar el entendimiento retrospectivo con la acción prospectiva...vincula/r/ la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula/r el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social. Tomados en conjunto, estos elementos del proceso crean las condiciones bajo las cuales los protagonistas pueden establecer un programa de reflexión crítica para la organización de su propia ilustración, y para la organización de su propia acción colaborativa con vistas a la reforma educativa”³⁹

6.1.2. que los alumnos valoren la importancia del conocimiento teórico en la comprensión de la realidad, valorizando fundamentalmente su condición de seres humanos, dejando de aceptar a priori toda visión instrumental de lo social no fundada en el pragmatismo y de buscar fórmulas prefabricadas para resolver problemas personales y/o sociales.

6.1.3. que los estudiantes de educación media uruguayos entiendan que el conocimiento científico, y sobre todo el sociológico no es neutral, sino producto de un contexto que condiciona la investigación y que ellos, deben conocer en su totalidad, aún cuando no lleguen a cursar ninguna carrera universitaria.

6.1.4. que los estudiantes puedan comprender el mundo en que están viviendo ya. Para eso la sociología es una asignatura privilegiada.

6.1.5. que los alumnos manejen un lenguaje sociológico mínimo, que los habilite a comprender toda la información relacionada con la investigación social.

39. Ibid, pág. 198.

6.1.6. que los estudiantes puedan leer discursos y resultados de investigaciones en sus diferentes formas de presentación y logren ubicarlos dentro de las lógicas en que se generan.

6.1.7. que los estudiantes se encuentren socialmente a sí mismos y logren comunicarse y dialogar con lo que no tienen su misma forma de ver y actuar sobre el mundo.

6.2. Contenidos

A nuestro juicio, es posible realizar:

1°. una introducción general a las ciencias sociales, desde un enfoque globalizador, que refleje organizadamente las diferentes concepciones acerca de la sociedad, partiendo de las diferentes concepciones del conocimiento.

2°. una profundización paulatina de cada uno de los elementos y/o conceptos abordados en el enfoque global a través de los autores que propone el programa y otros que consideramos permiten al alumno comprender las diferentes formas de entender lo social.

3°. un abordaje del discurso social a partir del análisis directo de documentos, atendiendo fundamentalmente a los conceptos que nos indica el programa.

7. Conclusiones

Ser docente de aula no es fácil. Pero es una tarea maravillosa, para la que debemos trabajar siempre. Hacerlo en forma colectiva, o colegiada como están procurando ustedes es, a mi juicio, el mejor de los caminos. Porque lleva a la reflexión, al intercambio de información y experiencia. Al crecimiento personal y profesional.

Pido disculpas por este largo discurso. Sinceramente espero que procurando aclarar, no oscurezca.

8. Referencias bibliográficas

Ander- Egg, Ezequiel, "Interdisciplinariedad en educación", Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1994.

Administración Nacional de Educación Pública/ Consejo Directivo Central. Plan de Estudios 1986 para Formación Docente. "Programa Sociología y Sociología de la educación".

- Administración Nacional de Educación Pública/ Consejo Directivo Central. "Reforma curricular del Instituto de Profesores Artigas", Montevideo, 1989.
- Apple, Michael, "Ideología y currículo", Ed. Akal, Madrid, 1986
- Bruner, Jerome, "Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva", Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- Carr, W. y Kemmis, S., "Teoría crítica de la enseñanza", Martínez Roca editores, Barcelona, 1988
- De Azevedo, Fernando, "Sociología de la educación", Fondo de Cultura Económica, México, 13a. edición, 1990.
- Díaz Barriga, Angel, "Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio", Ediciones Nuevomar S.A. de C.V., México, 13a. edición, set/91.
- Di Tella, Torcuato, "Diccionario de Ciencias Sociales", Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1988.
- Durkheim, Emile, "Las reglas del método sociológico". Ficha 135 de la Fundación de Cultura Universitaria", Montevideo, s/f
- Follari, Roberto, "Práctica educativa y rol docente". Unam, México, 1983.
- Gouldner, M., "La crisis de la sociología occidental". Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
- Grupo Cronos de Salamanca, "Una unidad didáctica: trabajo, paro y ocio", Cuadernos de Pedagogía 178, Barcelona, 2/90.
- Jiménez Jaén, Marta, "Reforma educativa y profesionalización docente", Cuadernos de Pedagogía 220, Barcelona, dic/ 93
- Kemmis, Stephan, "El currículum: más allá de la teoría de la reproducción", Ed. Morata, Madrid, 1988.
- Khun, Thomas, "La estructura de las revoluciones científicas". Fondo de Cultura Económica. 2a. reimpresión argentina. Buenos Aires. 1990.
- Kuri, Alfredo y Follari, Roberto, "Para una crítica de la tecnología educativa. Marco teórico e historia", en "Tecnología Educativa", Unam, México, 1986
- Labaree, D., "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza. Una genealogía de los movimientos de profesionalización docente". Harvard Educ., Rev. No.62, 1992
- Nerbovig, Marcella H., "Planeamiento de unidades. Un modelo de desarrollo del currículo". Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1977.
- Pansza, Margarita, "Sociedad, educación, didáctica". Ed. Gernika S.A., México, 1986.
- Parsons, Talcott, "La situación actual y las perspectivas de la teoría sociológica contemporánea". Fundación de Cultura Universitaria. Ficha 123. Montevideo, s/f

- Pérez Gómez, A. "Autonomía profesional y control democrático". Cuadernos de Pedagogía 220, Barcelona, Dic/ 93.
- Popkewitz, Thomas, "Paradigmas en investigación educativa". Ed. Akal, Madrid, 1987
- Popkewitz, Thomas, "Los valores latentes del currículo centrado en las disciplinas" en "La enseñanza: su teoría y su práctica". Comp. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez". Ed. Akal Universitaria, Madrid, 1989.
- Porlán Ariza, Rafael, "La didáctica de las ciencias", Cuadernos de Pedagogía 210, Barcelona, ene/ 93.
- Rodríguez Ousset, Azucena, "Tecnología educativa y teoría social" en "Tecnología educativa", Unam, México, 1986
- Stenhouse, L. "Investigación y desarrollo del currículum", Ed. Morata S.A., Madrid, 1987.
- Wolin, Sheldon, "Política y perspectiva", Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1984.

Parte II

La historia de la Sociología como disciplina escolar

La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay¹

Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008²

Dinorah Rosa Motta de Souza Martínez

Antecedentes y fundamentación de la investigación

1. Introducción al tema y contextualización

En Uruguay la formación en las diversas Especialidades de Profesorado para el ejercicio de la docencia en el nivel educativo medio tales como Educación Musical, Ciencias Biológicas, Historia, Geografía, Química, Matemática, Derecho, Sociología –por nombrar algunas-, se ofrecen en instituciones de formación de profesores de nivel terciario no universitario las que integran el llamado Consejo de Formación en Educación, subsistema que integra un ente autónomo consagrado en la Constitución de la República que es la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). El Consejo de Formación en Educación (CFE) tiene a su cargo la formación de maestros (nivel primario), profesores (nivel medio) y recientemente de educadores sociales.

Hay otros dos entes autónomos a cargo de la enseñanza por mandato constitucional. Uno de ellos, la Universidad de la República, creada a comienzos del Siglo XX, es una institución cogobernada por tres órdenes: estudiantes, docentes y egresados. Se ocupa de formar para la investigación en diver-

1. Tesis de Maestría en *Política y gestión de la educación*. Institución: Universidad CLAEH. Tutor: Guillermo Pérez Gomar Brescia.

2. Se realizó una comunicación del avance de la tesis en el Congreso de CIDU realizado en Rosario-Argentina en abril de 2014. También se expusieron partes de la tesis en la ponencia presentada en el Congreso Uruguayo de Sociología realizado en Montevideo en 2019. Dicha ponencia integra el libro coordinado por SERNA, Miguel y BOTTINELLI, Eduardo (2020). *El oficio del sociólogo en Uruguay en tiempos de cambio. Experiencias locales y diálogos con la sociología latinoamericana*. Editorial Biblos.

sas disciplinas así como de la formación de profesionales de diversas áreas del conocimiento. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación forma Licenciados en Ciencias de la Educación.

Muy recientemente se ha creado otra Universidad pública en Uruguay, la UTEC que es una propuesta en ciernes, de educación terciaria universitaria pública de perfil tecnológico, orientada a la investigación y la innovación.

Por otro lado el Consejo de Formación en Educación (CFE) –a cargo de la formación sistemática de docentes para la enseñanza primaria y media – además de educadores sociales-, forma parte de un Ente Autónomo, la ANEP, que no tiene el mismo grado de autonomía que la Universidad de la República o la recientemente creada UTEC, pues su autoridades requieren venia del gobierno de turno para acceder a los cargos³.

En el segundo y tercer año de la carrera de profesorado para Enseñanza Media (que dura cuatro años), los estudiantes o practicantes –futuros profesores- realizan su Práctica Docente en instituciones de nivel medio –liceos (CES) o escuelas técnicas (CETP)- junto a profesores adscriptores, tutores o co-formadores a cargo de los grupos –docentes con buen desempeño profesional y experiencia, seleccionados por los Inspectores de las diferentes asignaturas (docentes supervisores) de las instituciones de Enseñanza Media- y con la orientación de los Profesores de Didáctica de Formación Docente (actualmente en el ámbito del Consejo de Formación en Educación). Se trata de una co-formación porque los docentes adscriptores, a diferencia de los Profesores de Didáctica, no dependen de Formación Docente sino de los subsistemas Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Formación Técnico Profesional, receptores de los Practicantes.

En el último año de la carrera la Práctica Docente se realiza en forma autónoma con un grupo de Enseñanza Media a cargo del Practicante quien percibe un salario por la tarea y es orientado y supervisado por el Profesor de Didáctica quien además le imparte un curso teórico en el Instituto de Formación Docente. La formación en Didáctica-Práctica Docente entraña un estrecho vínculo entre la Formación de Profesores y las instituciones de Enseñanza Media, que por razones históricas -que se explicitan en esta investigación-

3. La ley de educación 18.437 promulgada diciembre de 2008 introdujo la representación de los docentes y determinó que la ANEP fuese integrada por representantes de los docentes tanto en su Consejo Directivo Central como en distintos subsistemas que lo integran –Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Técnico Profesional y Consejo de Educación Secundaria. En el caso del CFE, por ocuparse de la formación terciaria también estableció la integración de un representante de los estudiantes, pero en todos los casos, la mayoría de los cargos corresponde a los miembros designados por el gobierno.

han ido acompasando, en gran medida, en el sistema educativo uruguayo, sus transformaciones.

A partir de esta investigación surge un relato del proceso que se desarrolló en Uruguay para el reconocimiento de la Sociología como disciplina escolar con carácter específico en la Formación Docente, en el entendido que puede constituir un aporte a la reflexión respecto de la preparación que corresponde brindar a los docentes que van a enseñar Sociología en el nivel educativo medio, y respecto de la responsabilidad que le cabe a los subsistemas de Enseñanza Media y Formación Docente en ese sentido.

Por otro lado, en un trasfondo más general, también plantea la cuestión del lugar que le corresponde a las diversas especialidades en los planes de estudio de Formación Docente, y su relación con la Enseñanza Media y con la producción disciplinar en el ámbito universitario, y lo que en definitiva es más relevante, cómo condiciona la organización curricular, la formación que se brinda a los estudiantes uruguayos, por lo que también pretende ser un aporte al análisis de la relevancia y finalidades formativas de los saberes sociológicos en las instituciones de Enseñanza Media y Formación Docente. Para ello se analiza el currículo y las finalidades formativas de la formación de docentes de Sociología para Enseñanza Media y se compara con la formación de profesionales de la Sociología que brinda la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El producto de esta investigación es un relato del proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay, tomando como encuadre teórico la Historia de las Disciplinas Escolares. En tanto relato, asume una forma en cuanto a énfasis y focalización, en el entendido de que, obviamente, pueden realizarse otros relatos con otros sesgos.

El tema que puede considerarse específico y de importancia solamente para el colectivo de docentes de Sociología, debería serlo también quienes ejercen tareas de responsabilidad en el área de educación.

2. Fundamentación de la relevancia del problema

En Uruguay la Formación Inicial de Docentes no tiene carácter universitario. La ley de educación vigente (18.437) en su artículo 22 describe los niveles de la educación formal y establece la Formación en Educación con carácter universitario y en su artículo 84 establece la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) al que corresponde desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión.

Esta nueva ley – que es la que está vigente y que derogó la Ley de emergencia 15739- no se ha cumplido en varias de sus disposiciones.

Para la Formación Docente no solamente estableció su carácter universitario, lo cual implica la consolidación del ternario de funciones que caracterizan a la enseñanza universitaria –investigación, extensión y docencia- sino también la posibilidad de otorgar títulos de postgrado. Se establece en sus artículos 30 y 31 lo siguiente:

Artículo 30- (De la educación terciaria universitaria).- La educación terciaria universitaria será aquella cuya misión principal será la producción y reproducción del conocimiento en sus niveles superiores, integrando los procesos de enseñanza, investigación y extensión. Permitirá la obtención de títulos de grado y postgrado.

Artículo 31- (De la formación en educación).- La formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera.”

Durante la última década la sociedad uruguaya ha debatido en torno a proyectos de Ley Orgánica del IUDE para transformar finalmente esta formación de grado en universitaria, pero hasta el momento no se ha concretado.

Sin embargo, las autoridades del CFE han realizado un tránsito progresivo de la formación docente nacional hacia una nueva institucionalidad de carácter universitario, procurando que los formadores de los enseñantes que se desempeñarán en los subsistemas de la ANEP -Enseñanza Primaria y Media-, aporten a estos subsistemas y a estos profesionales, saberes resultantes de la investigación –didáctica, educativa, ¿disciplinar?- y participen en la actualización y perfeccionamiento de los egresados, es decir, que en el ámbito de formación docente se consolide la integración del ternario: docencia, investigación y extensión.

Se puede afirmar sin lugar a dudas que el tránsito hacia una universidad, previsto en la Ley de Educación vigente, N°18.437, requiere una redefinición de la estructura académica y curricular de la formación de docentes de enseñanza primaria, media y técnica, y educadores sociales. El proceso hacia la institucionalidad de carácter universitario fue iniciado en el año 2008 a partir de algunas políticas curriculares que derivaron en un nuevo plan de estudios para la Formación Docente. A partir de este nuevo plan, se han creado dos especialidades autónomas, Derecho y Sociología, que hasta entonces estaban

unidas junto con la Educación Social y Cívica en una única carrera de profesorado.

Algunos integrantes de los cuerpos inspectivos de los subsistemas del nivel medio (CES, CETP), que supervisan la labor de profesores de Educación Cívica, Sociología y Derecho, han manifestado la inconveniencia de crear dos carreras separadas en Formación Docente, Profesorado de Sociología y Profesorado de Derecho, y la necesidad de mantener el Profesorado de Educación Social y Cívica-Derecho y Sociología, que formó docentes para ambas especialidades durante treinta años. Entre las razones esgrimidas está la problemática de la inserción de los egresados de estas especialidades en los subsistemas de referencia (CES y CETP), pues la separación limita las opciones laborales. Esta posición del cuerpo inspectivo es compartida por una parte del cuerpo docente que ha egresado de la antigua especialidad, tal cual se manifestó en algunas reuniones de la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho, e incluso a nivel sindical.

Por lo expuesto, uno de los temas en discusión en el caso de la formación de profesores para la Enseñanza Media es la continuidad del Profesorado de Sociología. Se trata de una decisión relevante, en cuanto involucra no solamente al cuerpo docente de la especialidad y a los estudiantes de la misma, sino en cuanto impacta directamente en la Enseñanza Media. Si no se forman Profesores de Sociología, a largo plazo, ¿corresponde mantenerla como disciplina escolar en la Enseñanza Media? Una respuesta posible es que si hay profesores titulados en Sociología y la carrera se sostiene en los institutos que forman docentes, se jerarquiza la disciplina a nivel escolar, y se proyecta hacia el futuro como valiosa para la formación de los estudiantes, porque hay profesores formados que pueden enseñarla.

Nuestra preocupación es el siguiente: se reedita como problema la separación de las Especialidades Derecho y Sociología y se desconoce el proceso que llevó al reconocimiento de la Sociología y del Derecho como disciplinas que también en el ámbito escolar requieren una formación específica.

Ante la carencia de sistematización, periodización y reflexión respecto de la enseñanza de la Sociología desde su inclusión en los planes de estudio de Enseñanza Media y Formación Docente en Uruguay y en la actual coyuntura de gestación de las transformaciones curriculares que plantea la Ley de Educación 18.437 para Formación Docente, pero que impactan, además, en Enseñanza Media, adquiere sentido investigar y construir un relato de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay. La finalidad es aportar herramientas teóricas para una ponderada toma de decisiones.

De este trabajo de investigación resulta la exposición y análisis de algunas de las condiciones históricas y políticas que cimentaron la construcción de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay en el Ciclo Medio (Bachillerato) y Formación Docente, y a la reflexión respecto de su enseñanza en el momento actual, en estos ámbitos. En otras palabras, se ha procurado identificar los supuestos que llevaron ingresar y a sostener esta disciplina en el sistema educativo uruguayo para reflexionar sobre la situación actual de esta disciplina escolar y su lugar en los Planes de Educación Secundaria y Formación Docente. Para ello, ha sido necesario estudiar de los contenidos curriculares explícitos planteados en los planes y programas de Sociología de Educación Secundaria y Formación Docente.

Este proceso también ha generado una identidad profesional entre los Profesores de Sociología, que se construyó desde la diferenciación con la formación jurídica, que se describe en esta investigación.

El otro aporte significativo, que justifica este trabajo, excede los límites de la disciplina Sociología. En tiempos de implementación de reformas educativas, se hace necesario definir qué espacio ocuparán las diversas disciplinas escolares en los planes de estudio, lo cual condiciona a los subsistemas de Enseñanza Media, y lo que en definitiva es más relevante, condiciona la formación que se brinda a los estudiantes.

La motivación por construir este relato no es meramente demostrar erudición o cumplir una exigencia del posgrado, tiene como finalidad aportar herramientas para repensar y revisar la enseñanza de la Sociología.

3. Revisión del estado del arte

Hemos encontrado algunas producciones nacionales y extranjeras que tienen como objeto de estudio la Sociología como disciplina escolar.

Por el enfoque que hemos elegido, un antecedente claro son las investigaciones realizadas entre los años 1986 y 1990 por Silvia Campodónico, Ema Massera y Niurka Sala, docentes del Departamento de Historia Universal, el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República, que fueron publicadas en un libro editado en 1991 por Banda Oriental, llamado "Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto, consecuencias". En estos trabajos se procuró desentrañar y analizar la ideología contenida en las disposiciones y orientaciones de la dictadura uruguaya (1973-1984) para la educación, pero también, relevar a través de entrevistas a jóvenes universitarios que cursaron total o parcialmente la en-

señanza secundaria en el período dictatorial, cómo fueron percibidas por los estudiantes. Esta investigación concluye que la dictadura procuró usar a la educación como instrumento de cambio social, a través del control estricto de los contenidos de la enseñanza –eso se verá claramente en el caso de la Sociología- pero también imponiendo prácticas *disciplinarias y represivas*.

En Argentina se realizó una investigación que apunta específicamente hacia la construcción de una Didáctica de la Sociología, que coordinó Diana Pipkin: “Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media” (1999). Se relaciona directamente con la Sociología enseñada y los obstáculos que genera para la formación del pensamiento social de los alumnos, propósito fundamental de la Sociología según Pipkin. La formación de un pensamiento social supone que el estudiante aprenda a concebir al realidad como una síntesis compleja y problemática, a contextualizar la información que recibe, significándola en explicaciones multidimensionales, que comprenda críticamente su inserción en el mundo social, y que construya y aplique al análisis de su realidad las herramientas teóricas y metodológicas que le brinda la ciencia, superando el sentido común –el cual aparece como un obstáculo cognitivo- y desocultando las imposiciones del discurso hegemónico.

Una investigación que aporta fundamentalmente desde lo metodológico pues recurre a las historias de vida y relatos de los docentes, es la de Sonia Reynaga Obregón (1996), acerca de *Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología*. Esta investigación que se focaliza en cuatro instituciones de educación superior en México, analiza la selección temática que realizan los docentes y la ausencia de reflexión acerca de los criterios de selección de los temas abordados para una mejor formación de los bachilleres.

También se ha considerado pertinente reseñar el trabajo de las argentinas Silvia Paley, Flavia Angelino, Cecília Samanes, Wanda Pagani (2013), titulado “El sociólogo como docente, construcción de modos y estilos de enseñanza desde el planteo de otro basamento identitario: la didáctica de autor”. A partir de los aportes de la investigadora argentina-mexicana Estela Quintar y su propuesta de una didáctica no parametral, estas investigadoras y docentes de la UBA proponen una construcción de estilos de enseñanza de la Sociología desde la “didáctica de autor”, como basamento identitario. Toman varios elementos de análisis de las prácticas de los sociólogos como enseñantes, entre ellos la consideración de las posturas políticas e ideológicas de estos docentes y el lugar que ocupan en las interacciones en el aula.

Entendemos que son aportes para pensar la Sociología como disciplina escolar, los trabajos de las uruguayas Bianchi (1999), Martínez Leiranes (2009), Amaro y Laroca (2011), y Garrido (2012), quienes realizan valiosos reflexiones sobre la enseñanza de esta disciplina, a partir de constataciones realizadas en su práctica profesional como docentes. En estas producciones se reitera la preocupación por la falta de rigor respecto del saber sociológico que se enseña en aulas y coinciden con las conclusiones del trabajo de Pipkin realizado en Argentina acerca de cómo el sentido común actúa como obstáculo cognitivo que dificulta la enseñanza y el aprendizaje de la Sociología científica.

El trabajo de Cristina Bianchi que se publicó en 1999, titulado “Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología”, analiza la propuesta programática de Sociología en Educación Secundaria, vigente desde 1986, cuando se vuelve a la democracia en Uruguay, demostrando su claro enfoque estructural-funcionalista. En nuestro medio, este trabajo fue fundamental pues inauguró las reflexiones en torno a la Sociología que se propone en las propuestas programáticas, dando lugar a pensar en alternativas para la enseñanza de la disciplina.

El artículo titulado *La emergencia de una didáctica de la sociología* (2009) de la profesora Gabriela Martínez Leiranes también se relaciona con el tema que investigamos. En él reflexiona acerca de las dificultades para el surgimiento de una Didáctica de la Sociología. En primer lugar cuestiona la forma en que ésta se enseña. En segundo lugar le atribuye responsabilidad a su historia común con el Derecho. Entiende que la enseñanza del Derecho y de la Sociología y sus didácticas, han sido herramientas del Estado para legitimar el modo de producción histórico que lo sustenta. No se refiere la autora exclusivamente a los contenidos de la asignatura sino a su enseñanza, es decir sus metodologías y las teorías que subyacen en ellas. La autora sostiene que en nuestra formación docente, la ideología institucional hegemónica, ha sido obstáculo para el desarrollo de una didáctica específica de la Sociología, ella traduce las representaciones que los docentes tienen y que se expresan tanto a nivel discursivo como en la práctica. Para Martínez, el concepto gramsciano de hegemonía constituye una categoría de análisis fundamental para la comprensión de la ideología institucional y permite pensar también en la emergencia de lo instituyente, de la alternativa y la transformación social.

En el mismo sentido que la Prof. Martínez ubicamos el ensayo de la Profesora y Socióloga uruguaya Rosa Garrido (2012) titulado *Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la didáctica de la Sociología*. En el mismo la autora plantea que en Uruguay la Didáctica de la Sociología, en lo

que respecta al ámbito de Formación Docente, tiene una historia signada por su subordinación a la Didáctica del Derecho, lo que ha traído consecuencias que ella analiza. El Derecho se enseña desde un enfoque normativo, que jerarquiza la norma y le asigna un carácter estático e incuestionable. Esa influencia ha determinado que en la enseñanza de la Sociología se haya instalado un modelo epistemológico positivista, el cual separa en forma tajante la teoría y la práctica. En el trabajo se analiza este modelo y los fundamentos teóricos y metodológicos del mismo. Y se plantea un modelo epistemológico alternativo, una ruptura epistemológica con la didáctica instrumental, y la necesidad de construir una epistemología propia de la Didáctica de la Sociología. Garrido entiende que la postura epistemológica condiciona las prácticas docentes, y que una postura docente ética supone reconocer nuestra ubicación teórica y enseñar diferentes concepciones de la Sociología.

En Uruguay es un antecedente relevante el trabajo titulado “Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas de enseñanza hacia una enseñanza transformadora” publicado en el año 2011 por las sociólogas Mariana Amaro y Anahí Laroca. Este trabajo realiza aportes para la construcción de una Didáctica de la Sociología que surgen de la observación realizada por las autoras en su calidad de adscriptoras de los practicantes de un Centro Regional de Profesores del Suroeste. Plantean que la Didáctica de la Sociología es un campo disciplinar emergente que debe articular la reflexión sobre las prácticas docentes desde marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos sustentados en la especificidad de la Sociología y en la vigilancia epistemológica para su enseñabilidad. Realizan propuestas de abordaje de los autores clásicos a partir de la constatación de notorios sesgos en la enseñanza de los mismos por parte de los docentes de Enseñanza Media que se desempeñan como co-formadores de los practicantes.

A modo de síntesis, surge del recorrido realizado que en Uruguay son escasos los antecedentes de investigaciones históricas respecto de la Sociología como disciplina escolar. Constituye un valioso antecedente el trabajo de Campodónico, Massera y Sala sobre Ideología y Educación durante la Dictadura (1991), pero en este se toma y analiza el programa de la asignatura Ciencias Sociales de Formación aunque este no fue hacia donde apuntó esta investigación. Tomaremos en cuenta en nuestro encuadre teórico el análisis realizado por las autoras en relación al marco filosófico de las políticas educativas que llevó adelante la dictadura, especialmente la doctrina de la seguridad nacional, y el jusnaturalismo neotomista.

A pesar de que se trata del campo de la Didáctica de la Historia, es pertinente reseñar brevemente el trabajo de Pilar Maestro (1997) quien coordinó

en España una investigación sobre *la Historia enseñada* en las aulas de España, preguntándose qué Historia debe entrar en las aulas, y si tiene cabida en ese ámbito la investigación en Historia. Estas preguntas suponen un cuestionamiento a las certezas absolutas de la Historia que se transmiten a través de los manuales y por supuesto, en las clases.

En el caso de la investigación de Pilar Maestro (1997) que se focaliza en la enseñanza de la Historia, sus conclusiones han sido consideradas para reflexionar sobre la enseñanza de la Sociología. Pilar Maestro nos hizo ver cómo el marco conceptual que orienta el conocimiento desarrollado en una disciplina de estudio, es condicionante del proceso teórico-práctico de la enseñanza de ese saber. Por lo tanto, que un enfoque positivista de la Historia, por ejemplo, lleva a aceptar a esta teoría como paradigma didáctico. Por eso mismo se pregunta, ¿qué tipo de conocimiento enseñamos y cuáles compromisos sociales derivan de él? Nos condujo a pensar en la “Sociología enseñada” en nuestras aulas uruguayas en el nivel medio y en formación de profesores para el nivel medio.

Las otras investigaciones aportan su análisis respecto de las prácticas de los enseñantes de Sociología en la enseñanza media y superior como las que realizaron Pipkin (1999) en Argentina y Reynaga Obregón (1996) en México. Al igual que los ensayos de las docentes uruguayas de Sociología, Cristina Bianchi (1999) y Gabriela Martínez Leiranes (2009) aportan reflexiones sobre las propuestas programáticas y los obstáculos para el aprendizaje de la disciplina, que han sido un aporte fundamental para esta investigación histórica.

Para analizar el proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina escolar, son valiosas las reflexiones de Gabriela Martínez (2009) y Rosa Garrido (2012) respecto del enfoque epistemológico de los programas, que se deriva de la tradicional unión de la Sociología y el Derecho en el sistema educativo medio en Uruguay, y parten de la hipótesis de que ha constituido un freno para el desarrollo de una Didáctica de la Sociología.

En esta investigación se indaga en el origen de la vinculación con el Derecho y se registra el largo proceso hacia la autonomía de estas especialidades en Formación Docente. Por otro lado, también se analizan y ensayan algunas conjeturas respecto de las consecuencias de esa unión en las prácticas de los enseñantes de Sociología en la enseñanza media y superior en Uruguay. Lo novedoso del enfoque que hemos elegido, a diferencia de estos antecedentes, es que se procura relacionar el proceso de desarrollo de la Sociología como disciplina escolar en el nivel medio y en el nivel superior, y en éste último, tanto en la UdelaR como en Formación Docente.

4. Encuadre teórico

Ubicamos esta investigación en el campo de la Historia de las Disciplinas Escolares, pues se propone construir un relato de la Sociología como disciplina escolar, lo cual implica integrar los marcos teóricos de la Historia, la Sociología, la Epistemología y la Didáctica, en un enfoque multidisciplinario, como se expone a lo largo de este encuadre teórico.

Como Van Dijk (1999, p. 24) entendemos que “en el mundo real de los problemas sociales y de la desigualdad, la investigación adecuada no puede ser sino multidisciplinar. El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas. Incluso la teorización formal necesita por tanto insertarse dentro del más vasto contexto teórico de los desarrollos en otras disciplinas.”

4.1 *Historia, Historia del Currículum e Historia de las disciplinas escolares*

La historia de las disciplinas escolares si bien no es un campo nuevo de investigación, tiene un escaso desarrollo en algunas áreas de conocimiento. Su finalidad no es meramente descriptiva, pues apunta a la reflexión respecto de la enseñabilidad de cada disciplina en el momento actual, mediante una comprensión de las condicionantes históricas y políticas que incidieron en su construcción como disciplinas escolares.

La Historia genera construcciones conceptuales para explicar los sucesos del pasado. Se caracteriza, al decir de Ricoeur (1999) por ser una narración explicativa. No se trata de una mera enumeración de hechos, sino que selecciona algunos y descarta otros, tratando de darles un sentido, de comprender y de explicar los procesos.

Como Jacques Le Goff (1991) entendemos que toda historia debe ser una historia social. El historiador identifica e interpreta no solamente a través de los diversos documentos, sino desentrañando lo simbólico inmerso en la realidad social, y confrontando la ideología con los acontecimientos políticos, económicos y sociales. La explicación histórica requiere confrontar las representaciones históricas con la realidad representada.

También es fundamental identificar a quien construye la explicación histórica, pues el historiador evoca y construye la historia con un sentido propio. En este caso a la tesista le interesa construir un relato de la Sociología como disciplina escolar porque es parte de esa historia como profesora de Sociología en FD y en el CES. Entiende que se requiere rellenar ese vacío y subsanar la carencia de la escritura de una historia de la Sociología como disciplina

escolar. Y aprecia que es el momento propicio por la coyuntura que atraviesa la Formación Docente.

Atendiendo el análisis de Alberto Luis Gómez (1995), podemos distinguir dos enfoques en cuanto al currículo. Un primer enfoque, que considera al *currículo como hecho*, como algo dado, generado fuera de la escuela, institución transmisora de los saberes que se producen fuera de ella, en la academia. La academia produce los saberes científicos que enseña la escuela. El maestro o profesor, es un reproductor de esos saberes, usando ciertas herramientas didácticas para aproximarlos a sus estudiantes. Esta visión del currículo puede afiliarse claramente a la teoría de la transposición didáctica creada por Ives Chevallard (1991), que explica las mediaciones que realiza el docente para transmitir conocimientos matemáticos a los estudiantes, es decir, para hacerles llegar el “saber sabio”. La definición de cuál conocimiento es valioso sería externo a la escuela, institución que es visualizada como si fuese un “recipiente vacío”, “un espacio social inerte relleno de tal guisa”, al decir de Gómez y Romero⁴ (2003).

Este enfoque es sostenido por hoy por quienes diseñan e implementan muchas políticas educativas, y por algunos colectivos docentes y medios de comunicación, que parecen ignorar los aspectos políticos que se juegan en la definición de los currículos, y la diferencia entre el currículo prescripto y el real. Según Gómez y Romero (2003) esta posición que está vigente aún dentro de las llamadas ciencias de la educación, refleja el *habitus* profesional de muchos enseñantes, quienes ven la solución a todos los problemas didácticos en la actualización científica de los programas y en la modernización de los métodos de enseñanza, todo en sintonía con la teoría del aprendizaje que esté de moda.

Justamente en un estudio comparativo de las diferentes corrientes teóricas dentro de la Historia de las disciplinas escolares, Mainer Baqué (2010) señala que originalmente se le dio un peso relevante a la tradición, pero luego identifica un giro producido en los años setenta del siglo XX con trabajos de investigación y teorizaciones sobre la Didáctica de la Lengua, desde el enfoque anglosajón de Goodson, y por otro lado, sobre la Didáctica de la Geografía desde la mirada del francés André Chervel.

4. Romero Morante, Jesús y Gómez, Alberto. La historia del currículum y la formación del profesor como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales. En: Jiménez Eguizábal, A. *et al.* (Coords.). *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos / Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

Si bien algunos historiadores del curriculum consideran las disciplinas escolares como entidades inamovibles o bien como adaptaciones o simplificaciones del mundo académico –adhieren a la concepción del *currículum como hecho*– lo que da sentido a esta investigación histórica de la Sociología como disciplina escolar, es que adherimos a la postura de André Chervel, en el sentido de que se debe superar el reduccionismo historiográfico que considera a las disciplinas escolares como meras vulgarizaciones de las diversas ciencias, o como meros listados de contenidos a enseñar.

En este trabajo adoptamos la *perspectiva sociológica del currículo*, entendido como una construcción socio-histórica, en el mismo sentido que lo hace Antonio Viñao Frago (1995). Hay una forma en que se han seleccionado los saberes a enseñar y que se ha organizado y jerarquizado el currículo y dentro de él, las disciplinas escolares, lo cual ha sido y continúa siendo un tema de interés para la Sociología. La forma que adopta el currículo supone rutinas y convenciones, que se naturalizan, lo que según Gómez y Romero (2003) constituye uno de los problemas que tiene la Didáctica de las Ciencias Sociales para transformarse. Historizar sobre esas formas que el currículo adoptó, explicitar y analizar las rutinas y las convenciones, objetivar las prácticas más consolidadas y desnaturalizarlas, constituye el primer paso para su transformación.

Adherimos entonces a este segundo enfoque, del *currículo como práctica*, en el sentido que lo plantean Romero y Gómez (2003). La búsqueda de una genealogía de las prácticas institucionales, que pueden resultar contradictorias con los discursos e intenciones que manifiestan quienes las reproducen, otorga sentido al trabajo de historizarlas. En este caso lo que se pretende historizar es la gestación y desarrollo de un espacio del currículo escolar y dentro de este, de una disciplina escolar, la Sociología.

Esta concepción el currículo, supone como imprescindible develar las negociaciones, los protagonismos y liderazgos, los intereses en juego en ciertos momentos históricos, que hicieron que los diseños curriculares y las disciplinas escolares sean lo que son hoy, y se asuma su carácter de construcción social.

Cada disciplina escolar surge de un entramado complejo y específico que incluye los objetivos escolares, cuya identificación, clasificación y organización constituye una de las tareas propias de la Historia de las disciplinas escolares.

Chervel a través de un rastreo histórico encontró que fue después de la Primera Guerra Mundial que el término disciplina se convirtió en una rúbrica que clasifica las materias de enseñanza. Fue así que los contenidos de la

escuela se transformaron en entidades propias de los sistemas educativos, en algunos casos casi independientes de a la realidad cultural ajena a la escuela (Chervel, 1991. p. 71).

Las disciplinas escolares se han configurado a partir de una lucha de intereses no siempre académicos, entre diversos grupos y sectores sociales. Como señala Viñao Frago (1995, p. 66): “Son espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias.” Por lo mismo, como señala Chervel (1991) es necesario evitar concentrarse en el punto de vista de las instituciones, las políticas educativas o las ideas pedagógicas puesto que las disciplinas escolares son entidades en construcción dentro del espacio escolar, a partir de una tensión entre sus tradiciones y su dinámicas de transformación. En esta investigación de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay procuramos identificar y visibilizar esos intereses, agentes y acciones.

Alicia de Alba (1998) entiende el currículo como una práctica cultural cargada de significación que resulta de un complejo proceso en el que se ponen en juego diversos mecanismos de negociación e imposición social. Para de Alba el currículo resulta de una síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Esas luchas y tensiones se visualizan también en el ámbito universitario como revela Pierre Bourdieu en su libro *Homo academicus* (2008), en el cual analiza las luchas de poder y el juego de intereses que se manifiesta en los conflictos entre facultades o disciplinas dentro de las universidades y en los enfrentamientos y pujas por los horarios, recursos económicos y personales. Se exponen los conflictos entre intelectuales dentro de las facultades y el peso de las disciplinas en función de las cuotas de poder. Surge de esta obra que el poder académico y el prestigio intelectual son polos de esa lucha. Las disciplinas y las prácticas dominantes y dominadas se distribuyen en torno a ellos.

Como hemos visto esta dinámica se da dentro del ámbito escolar, pero también dentro del ámbito universitario. La presencia y el lugar que ocupa una determinada disciplina en cualquier institución tiene que ver con una historia que debe ser construida.

Para el marco teórico también constituyen aportes los trabajos de José de Souza Silva (2009) y Th. S. Popkewitz (1994). Este último analiza las reformas educativas y los discursos que se generan para justificarlas. José de Souza, por

su parte, entiende que la colonialidad del saber es una geopolítica del conocimiento cuya hegemonía epistémica surge del singular poder de nombrar por primera vez, crear fronteras, decidir cuáles conocimientos y comportamientos son o no legítimos, y establecer una visión de mundo dominante. ¿Quién resuelve que un saber es socialmente valioso y lo incluye en un Plan de Estudios? Esta es una pregunta relevante, ¿por qué la Sociología fue incluida en el Bachillerato de Educación Secundaria en 1976 por las autoridades de la enseñanza en el período dictatorial? ¿Por qué se consolida a nivel universitario en décadas posteriores y se relega en Educación Secundaria?

4.2 Didáctica, Sociología y Didáctica de la Sociología

Para la tesista, la búsqueda de un punto de encuentro entre la Educación como política de Estado, las prácticas de los enseñantes y la cuestión curricular nos conduce al campo de una disciplina en desarrollo que es la Didáctica. Respecto de la relevancia de esta disciplina, compartimos la posición de la investigadora argentina Flavia Terigi en cuanto a que “ciertos cambios que pretendemos hoy en la enseñanza son ilusorios si las políticas educativas no asumen el profundo trabajo de producción de saber didáctico que hay que realizar para que esos cambios sean posibles” (Terigi, 2006, p. 5).

La Didáctica teoriza respecto de “las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Litwin, 1996, p. 94) y tiene por finalidad hacer inteligible la práctica, darle sentido a la enseñanza, para proponer nuevas acciones prácticas que definan epistemológica, ontológica y axiológicamente una buena enseñanza (Pesce, 2013, p. 57). Así como la enseñanza es un asunto político, también lo es la disciplina que teoriza sobre las prácticas de la enseñanza en los contextos que estas se desarrollan, es decir, la Didáctica. Cabe señalar como Díaz Barriga hace ya unos años, que esta disciplina además es teórica e histórica (Díaz Barriga, 1995, p. 23). Es teórica en cuanto responde a concepciones amplias respecto a la educación y la sociedad. Es histórica porque sus propuestas son resultado de momentos históricos específicos, y es política, porque se vincula a proyectos sociales (Díaz Barriga, 1995, p. 23).

Las investigaciones desde las didácticas específicas viabilizan la comprensión y la transformación de la enseñanza de cada disciplina. La hipótesis es que la transformación de la enseñanza de los diferentes saberes es una construcción posible desde cada espacio disciplinar específico, y esa especificidad nos enfrenta a una tarea compleja que no puede hacerse en forma estandarizada ni descontextualizada. Como señalan Postic y De Ketele (1988, p. 181) el cambio educativo “supone la transformación de las ideas y de las

actitudes”, y se juega – también, decimos nosotros- dentro de las instituciones educativas y de las aulas.

La Didáctica de la Sociología supone la investigación y teorización sobre la enseñanza del saber sociológico, que se realiza en determinado contexto. Quien investiga sobre la enseñanza de saberes sociológicos debe dominar esos saberes y además ser un enseñante.

En la revisión de antecedentes presentamos una breve reseña del trabajo de las argentinas Silvia Paley, Flavia Angelino, Cecilia Samanes, Wanda Pagani, titulado “El sociólogo como docente, construcción de modos y estilos de enseñanza desde el planteo de otro basamento identitario: la didáctica de autor” (2013). Estas investigadoras y docentes de la UBA proponen una construcción de estilos de enseñanza de la Sociología desde la *didáctica de autor*, entendida como una construcción original que genera cada profesor a partir de su trayectoria y experiencia. Se trata de un diseño personal que crea con la finalidad de promover la construcción del conocimiento sociológico en la clase. Para estas investigadoras, la generación de proyectos curriculares –ellas hablan de programación- implican formas de intervención pedagógica en contextos particulares – se parte de la enseñanza como práctica situada y compleja- que requiere de parte de cada docente una reflexión previa de por qué, para qué, qué, cómo y cuándo se enseña. La gestación del proyecto supone re-elaboración de teorías, conceptos y herramientas, la construcción de ejes temáticos o problemáticos para las unidades del programa y su secuenciación a lo largo del mismo, como así también la fundamentación curricular, institucional, epistemológica y didáctica de la propuesta.

A partir de varios elementos de análisis de las prácticas de los sociólogos como enseñantes, -entre ellos la consideración de las posturas políticas e ideológicas de estos docentes y el lugar que ocupan en las interacciones en el aula - en la instancia de fundamentación y los abordajes metodológicos de los sociólogos docentes, las autoras encontraron una serie de evidencias en cuanto a las construcciones identitarias que dan cuenta de la progresiva configuración de didácticas de autor, indicadoras de distintos estilos de enseñanza. En el mismo sentido, señala otra argentina, Edith Litwin (1996) que las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones.

Podemos encontrar diferentes definiciones acerca del carácter de la Sociología como disciplina científica. Como ya se relevó en los antecedentes, Pilar Maestro (1997) concluyó a partir de sus investigaciones sobre la Historia

enseñada, que el marco conceptual que orienta el conocimiento desarrollado en una disciplina de estudio, es condicionante del proceso teórico-práctico de la enseñanza de ese saber, es decir que lleva a aceptar a esta teoría como paradigma didáctico. Por eso, entendemos que es necesario reflexionar acerca de qué enfoque epistemológico de la Sociología se propone enseñar en los programas de la disciplina, en el entendido de que un programa constituye una propuesta pedagógico-didáctica que condiciona las prácticas de los enseñantes.

Para definir el *núcleo formativo* de la Sociología que se va a enseñar en el nivel educativo medio es necesario tener en cuenta las características epistemológicas de esta disciplina. Es un presupuesto teórico que para nosotros esta definición condiciona su enseñanza. Por eso, en la década del sesenta Joseph Schwab (1964) señalaba que enseñar una disciplina supone no solamente exponer sus ideas y conceptos fundamentales –estructura sustantiva- sino sus modos de construcción, criterios y formas de validación del conocimiento –estructura sintáctica-. Desde nuestro enfoque enseñar Sociología en el aula implica dominar y articular ambas estructuras, y considerar sus características epistemológicas, que vamos a plantear en forma sucinta:

- Pluralidad teórica y metodológica, que al decir de Dubet (2012, p. 30), no es un defecto ni una fortaleza de esta disciplina, sino que está en su naturaleza.
- Complejidad de las redes de interdependencia entre los fenómenos sociales: multicausalidad, multidimensionalidad, multidireccionalidad e indeterminación⁵.
- Desarrollo de un pensamiento social que parte de la problematización de lo dado.
- Análisis de la realidad a partir de ciertas categorías teóricas.
- Promoción de la imaginación sociológica como actitud vertebral en la producción y difusión de conocimiento: cualidad mental que posibilita la comprensión de nuestras realidades íntimas en relación con las más amplias realidades sociales (Mills, 1961).

4.3 El sentido político de la investigación educativa y didáctica

En esta propuesta de investigación se procura construir un relato del proceso de inserción de la Sociología como disciplina escolar, con la finalidad

5. Las sociólogas uruguayas Amaro y Laroca (2011) que reseñamos en los antecedentes explican con precisión y claridad estas características en su libro *Reflexiones sobre Sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas de enseñanza hacia una enseñanza transformadora*.

de comprender las condicionantes históricas de su surgimiento y evolución, aportar herramientas de análisis sobre la situación actual esta disciplina escolar en los Planes de Educación Secundaria y Formación Docente, y reconocer el proceso de construcción de identidad profesional de los Profesores de Sociología de Educación Secundaria y de Formación Docente.

Compartimos lo que señala Tedesco (1986, p. 19), en educación todos toman decisiones educativas: los políticos, los docentes, los padres y los estudiantes. La investigación educativa puede incidir en alguno de estos niveles de decisión. Entonces, ante la pregunta ¿para quién sirven los resultados de esta investigación educativa? Respondemos que habrán de incidir en el debate actual respecto del destino del Profesorado de Sociología y constituirán un aporte en tanto memoria escrita destinada al cuerpo docente de la Especialidad, que carece de ella. En el sentido que alude Moral (2006, p.157) entendemos que estamos ubicados en una perspectiva transformacionista, pues para nosotros las investigaciones educativas deben ser útiles para la sociedad.

Esta investigación como ya señalamos también pretende promover la reflexión respecto de la formación de profesores de Sociología para Enseñanza Media como aporte a la construcción de una Didáctica de la Sociología. En este punto, hay una intersección clara entre la Didáctica y la Historia de las Disciplinas Escolares.

Este análisis genealógico que hemos desarrollado en este trabajo pretende ser un aporte a la Didáctica de la Sociología pues apunta a comprender los procesos que han generado ciertas prácticas que se han naturalizado y se consideran legítimas, e identificar las concepciones que las sustentan y que se mantienen soterradas e invisibles.

Un tema que importa dejar claro es el lugar de la investigación en relación a las políticas educativas y a las acciones de los docentes en las instituciones y en las aulas.

Juan Carlos Tedesco (1986) plantea el debate acerca de la efectividad de las investigaciones educativas para incidir en las prácticas educativas y en las políticas educativas. El desafío principal es vincular la lógica científica que implica la investigación educativa, con la lógica política que caracteriza a la actividad de educar.

Guillermo Pérez Gomar se plantea como contradictorias las relaciones entre políticas educativas y los cambios que realmente ocurren en las aulas y en las instituciones (2013, p. 31). “La idea de que el cambio se orienta siempre a mejorar el estado de las cosas subyace en todas las políticas educativas”. Pero el cambio encuentra su camino en las prácticas. El sociólogo manifiesta que “hace falta un análisis histórico y político que integre el conflicto entre grupos

y la desigual distribución de poder, que considere la importancia del contexto y cómo operan en él las presiones del cambio.” (2013, p. 32).

Esta investigación parte de la concepción del *currículo como práctica*, lo cual le da sentido a la misma pues coloca a los profesores como sujetos activos y capaces de transformar el currículo si tienen herramientas para hacerlo.

5. Definición del problema de investigación y principales preguntas al mismo

Por tratarse de una Maestría en Política y Gestión de la Educación, elegimos un tema que atañe a las políticas de gestión curricular.

Hemos focalizado el estudio en Educación Secundaria pues allí se incorpora la Sociología como disciplina escolar para estudiantes del ciclo medio, y porque las transformaciones curriculares que operan en ese subsistema parecen impactar en la Formación Docente. No tenemos elementos para afirmar que haya sucedido lo mismo en relación con la Educación Técnico Profesional, que ha seguido otros derroteros, y amerita una investigación específica. Por lo expuesto, entendemos corresponde desarrollar en forma conjunta la historia de la Sociología como disciplina escolar en Formación Docente y en Educación Secundaria, procurando identificar claramente los nexos entre estos subsistemas. No se trata de una mera enumeración de acontecimientos que los vinculen, sino de un análisis respecto del papel de la formación de profesores de enseñanza media, de nivel terciario –mas no universitario aún-, y el subsistema Educación Secundaria.

Al comenzar esta investigación pareció claro que 1976 fue un año fundamental en cuanto a la incorporación de la Sociología como disciplina escolar en los nuevos Planes de Estudio tanto de Educación Secundaria como de Formación Docente. Sin embargo, como se explicitará más adelante, el recorrido por los diferentes planes de estudio evidenció que la Sociología se incluyó como asignatura o disciplina escolar en Educación Secundaria el Plan Piloto de 1963, año que se toma como punto de partida este relato.

Por eso esta investigación ha focalizado el período que va desde 1963 hasta el año 2008, año en el cual comenzó el nuevo plan de estudios en Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (hoy CFE) aún vigente. Para alcanzar sus finalidades en este relato también se analizan *los fundamentos de estas políticas de gestión curricular incluidas las propuestas programáticas de los diferentes planes de estudio*.

Por lo expuesto en el apartado anterior, desde el punto de vista epistemológico se trata de una investigación educativa que se ubica en el campo de

la Historia de las Disciplinas Escolares pero también pretende constituirse en un aporte para la Didáctica de la Sociología en cuanto apunta al análisis de las metas formativas y las propuestas programáticas de esta disciplina para la comprensión de las concepciones epistemológicas y pedagógico-didácticas desde las que se enseña.

La pregunta central de la investigación es la siguiente: ¿Qué argumentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos fundamentan las políticas curriculares *vinculadas al proceso de inserción de la Sociología como disciplina escolar en Educación Secundaria y Formación Docente*?

La propuesta es explorar y analizar dichos fundamentos explícitos y desentrañar los implícitos.

A partir de esta pregunta central surgen otros interrogantes que es necesario responder para construir un relato del proceso de inserción de la disciplina Sociología en el ámbito escolar:

¿Cuáles fueron los fundamentos de la inclusión de la Sociología en la Enseñanza Secundaria en el Plan 76? ¿Y en Formación Docente en la misma década?

¿Dentro de qué dimensiones ubicamos estos fundamentos?

¿Qué fundamentos explican la inclusión de los contenidos sociológicos en los programas de Derecho y en la carrera de Profesorado de Educación Moral y Cívica-Derecho?

¿Qué enfoques teóricos y epistemológicos de la Sociología han sido predominantes desde su inclusión en los planes de estudio del CES y Formación Docente?

¿Qué intereses, agentes y acciones podemos identificar en ese proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina escolar?

¿Qué cambios programáticos se introdujeron a partir de la apertura democrática?

6. Objetivos de la investigación

6.1 Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es conocer y analizar los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos de las políticas de gestión curricular vinculadas al proceso de inserción de la Sociología como disciplina escolar en Educación Secundaria y Formación Docente, en Uruguay, entre 1963 y 2008.

6.2 *Objetivos específicos*

1. Describir las transformaciones que atravesó la Sociología como disciplina escolar en los diferentes planes de estudio de Educación Secundaria y Formación Docente entre los años 1963 y 2008.
2. Identificar los intereses, acciones y agentes que incidieron en el proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina escolar en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008.
3. Desentrañar los fundamentos de las políticas de gestión curricular vinculadas a la inserción Sociología como disciplina escolar.
4. Especificar los vínculos entre las políticas curriculares de Educación Secundaria y Formación Docente.
5. Reflexionar en torno a los vínculos de la Sociología como disciplina escolar en Enseñanza Secundaria y Formación Docente, y la Sociología en la UdelaR.

7. Aspectos metodológicos

Nuestra finalidad ha sido conocer y analizar los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos de las políticas de gestión curricular vinculadas al proceso de inserción de la Sociología como disciplina escolar en Educación Secundaria y Formación Docente, en Uruguay, construyendo un relato de dicho proceso desde un enfoque comprensivo y una metodología cualitativa, y utilizando como técnicas el análisis documental y entrevistas semi-directivas en profundidad a algunos actores de los cambios.

Se optó por una construcción narrativo-histórica para comprender un proceso social que derivó en la inclusión de la Sociología como disciplina escolar. Para ello fue necesario integrar los distintos factores intervinientes, analizar las características del entramado político y social escogiendo algunos sucesos significativos analizados en su contexto, integrando las evidencias empíricas que surgen de los documentos, con el análisis de las entrevistas a informantes calificados (docentes participantes en las decisiones de gestión curricular).

Se empleó una estrategia cualitativa y una triangulación de las siguientes técnicas: análisis documental y entrevistas semi-directivas en profundidad. Se formuló un diseño flexible, que dio la chance de incorporar fuentes de recolección de información tales como información de prensa y disponible en Internet.

El relato histórico surge del análisis de los discursos emanados de los documentos y de narrativas de las personas involucradas en los acontecimientos

que se relatan. Evocar y relatar son tareas complejas y *contaminadas* –apelando a Michel de Certeau– que involucran discursos y emociones. La memoria actúa en forma selectiva y distorsiona los hechos. En el sentido que lo plantean Fentress, J. y Whickham, C. (2003, p. 96), entendemos la memoria como una “búsqueda activa de significado”. Importa la contemporaneidad para evocar los acontecimientos, con los significados que los protagonistas le dan hoy a los hechos del pasado, por eso la “contaminación es algo con lo que se cuenta” (Marona y Sánchez, 2006). Como para los analistas críticos del discurso, crucial es la conciencia del investigador de su papel en la sociedad. El discurso académico no está libre de valores en tanto la producción científica está situada sociopolíticamente. Toda investigación es política. Y más allá aún, en tanto ciudadanos que son investigadores, deben asumir posiciones explícitas en los asuntos y combates sociales y políticos.

Para el análisis de los textos, planes y programas así como de las entrevistas, se tuvo en cuenta el contexto histórico en el que fueron producidos los discursos porque se han considerado los aportes de algunos teóricos del llamado Análisis Crítico del Discurso (ACD). Desde este enfoque metodológico se considera al lenguaje como una forma de práctica social (Fairclough, 2008, p.172), por lo cual se focaliza el contexto social y político en el que se produjo el discurso y se procura desentrañar las finalidades ideológicas ocultas en su producción.

Siguiendo a Van Dijk (2006, p. 339) se considera el tipo de evento comunicativo como un todo, es decir, el género comunicativo (como por ejemplo un decreto o una circular administrativa, o las respuestas a una entrevista), y los tipos de participantes y los roles que estos cumplieron en relación a los acontecimientos que evocaron.

Estos componentes del contexto se consideraron al estudiar la información obtenida de los documentos escritos y entrevistas, procurando definir los conceptos teóricos durante el propio proceso de análisis que se ha realizado con la finalidad de construir el relato que da cuenta del proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina escolar.

Con respecto a la validez de la información en esta investigación, ¿en qué medida se ha cuidado el aspecto de la validez? La respuesta a esta pregunta es que hemos tomado distancia de los criterios de validez propios de la mirada positivista. Al decir de Canales (2006, p. 19)⁶: “Si la ley del conocimiento cuantitativo podía describirse en la doble medida de lo numerable y lo numeroso, en el caso del conocimiento cualitativo puede encontrarse en

6. Citado por Santander, P. (2011).

la observación de objetos codificados que, por lo mismo, hay que traducir”. Para realizar esa traducción se optó por una estrategia cualitativa y un diseño flexible, que se plantea una triangulación de las siguientes técnicas: se buscó contrastar la información procedente de los documentos del CES y del CFE (análisis documental) con los puntos de vista de los actores que surgen de entrevistas semi-directivas en profundidad. La triangulación se da a partir de técnicas y puntos de vista diferentes.

Según explica Moral, hoy se cuestiona la triangulación como proceso de validación de la investigación y se enfoca en la cristalización, proceso mediante el cual el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista, no habiendo una lectura “correcta” del acontecimiento. Según Richardson (citado por Moral, p. 150) la triangulación “es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización”. La validación por triangulación se fundamenta en la combinación de prácticas metodológicas múltiples, y en diversos materiales empíricos, puntos de vista y observadores, y permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza (Moral, 2006, p. 149).

En este caso, proponemos la triangulación para la validación en nuestra investigación, tratando de reflejar a través del relato una historia de la Sociología como disciplina escolar. No significa que no pueda haber otras historias. Esta será nuestra historia.

Desde la perspectiva comprensiva, se entiende que a partir del modo en que la persona define su mundo, es que dice o actúa. Los actores sociales asignan significados a las cosas, a las personas y a las situaciones, y es el significado lo que determina la acción. El proceso de interpretación es dinámico, cada cual interpreta según los significados de que dispone y de cómo aprecie la situación. En esta investigación nos proponemos comprender un proceso social y por eso pretendemos traducir, desocultar, desentrañar esos significados. Podemos hacerlo en tanto estamos involucrados en esa realidad a investigar. Sin embargo, desde la posición de investigadores sociales se hace necesario al mismo tiempo practicar una actitud de extrañamiento que nos permita tomar cierta distancia de la realidad y objetivarla.

Respecto del diseño cabe señalar que se optó por una lógica sustentada en la integración de los procesos de recolección, reconstrucción y análisis interpretativo de esa información. Se recoge la información y se analiza, lo que deriva en la construcción del relato histórico. Dentro de este proceso recursivo la información ha sido sometida a un análisis crítico constante para

generar nuevas construcciones y nuevas búsquedas de información, cada vez de un modo más focalizado y profundo (Achilli, 2009).

En el sentido que plantea Maxwell (citado por Sandín, 2000, p. 226) apuntamos no solamente a la *validez descriptiva* buscando la precisión o exactitud con que los hechos son recogidos en los textos o informes -sin ser distorsionados por nosotros en tanto investigadores-sino también *validez interpretativa* procurando desentrañar qué significado tienen para las personas los acontecimientos y los productos de sus acciones –planes, programas y otras decisiones curriculares-. Esta rigurosidad metodológica es necesaria para poder brindar insumos válidos – en el sentido que plantea Sandín (2000, p. 226) para los participantes en el debate respecto a qué hacer con la Especialidad Sociología en la Enseñanza Media y Formación Docente.

7.1. Unidad de análisis

La Sociología como disciplina escolar en Educación Secundaria y Formación Docente, en Uruguay, entre 1963 y 2008.

7.2. Unidades de recolección de información

Leyes, Decretos, Planes de estudio, Circulares oficiales, Programas oficiales, libros de texto recomendados por Inspecciones, relatos de los implicados en los procesos analizados.

7.3. Técnicas de información utilizadas

7.3.1. Análisis documental

El material documental da dimensión histórica a cualquier investigación social. Sin embargo, la distancia que separa esta narración del texto escrito –alrededor de cincuenta años en el caso del Plan 1963- supone una interpretación entre tantas otras posibles, sin olvidar que es historia reciente, y que la perspectiva temporal en esta disciplina tiene relevancia.

La información primaria para esta investigación surge de los documentos escritos que se detallan más adelante. La interpretación y el análisis de la información relevada ha sido complementada con bibliografía histórica y con los resultados de las entrevistas.

Respecto de los documentos, se parte de la consideración de que los mismos:

[...] fueron contruidos con propósitos específicos en contextos sociales, económicos, históricos, culturales y situacionales. Como discurso, un texto guarda ciertas convenciones en su estructura y es portador de múltiples sig-

nificados. Los investigadores deben abordar los textos como fuente primaria de información en su contexto, y pueden comparar estilos, contenidos, direcciones y presentaciones del material (Charmaz, 1989, citado por Pesce, 2015, p. 29).

Siguiendo a Charmaz nos hemos formulado una serie de interrogantes a considerar para una interpretación de las fuentes documentales: ¿De dónde procede la información?, ¿Quién participó en su escritura?, ¿Qué pretendían sus autores?, ¿Cómo dar el lugar contextual al texto?, ¿Cómo fue producido y por quién?, ¿Cuál es el propósito explícito del texto? ¿Qué otros propósitos subyacen en el contenido del mismo?, ¿Cómo expresa el texto lo que su autor quiso transmitir?, ¿Cuál es la estructura del texto?, ¿Cómo el contexto está significado en el texto?, ¿Qué imágenes de la realidad construye el texto?, ¿Cómo es el lenguaje usado?, ¿Qué reglas gobiernan la construcción del texto? (Charmaz, citada por Pesce 2015, p. 32).

En la Bibliografía (cuarta parte), bajo el título Fuentes Documentales se ubicó el listado de los documentos y fuentes históricas consultadas y analizadas. En Apéndices (quinta parte) se incluyó el listado de los sitios visitados para relevar información.

7.3.2. Entrevistas a informantes calificados

Para construir el relato histórico se utilizaron los discursos de los propios actores, analizados a partir del registro y transcripción de sus respuestas surgidas de entrevistas semi-directivas en profundidad.

La entrevista en profundidad consiste en un diálogo cara a cara entre el entrevistador que orienta la conversación hacia los objetivos que se ha fijado, y un entrevistado. Se caracteriza por ser un diálogo directo y espontáneo que somete al entrevistado a una serie de preguntas en función de la información que el investigador quiere obtener. En la entrevista la información es obtenida desde la abundancia y precisión de los sujetos mismos, los informantes (Velasco, Díaz de Rada, 1997, p. 33).

Hemos realizado entrevistas abiertas, entablando un diálogo, insertando preguntas cuando es necesario, para tener la oportunidad de clarificación y seguimiento de respuestas en un marco de interacción directo, personalizado, flexible y espontáneo.

Presentamos la narrativa de los docentes que surge de ese diálogo, procurando interpretarlo e integrarlo con otras fuentes de información sobre los acontecimientos históricos relatados buscando una cristalización resultante de diversos relatos y puntos de vista.

Los docentes vivimos haciendo relatos porque los utilizamos para transmitir el saber a nuestros estudiantes. Nos dice Sigrun Gudmundsdottir que “el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido” (citando a Elbaz en Mc Ewan y Egan, 2005, p. 55).

La narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de “contarle a alguien que ha sucedido algo”. Así, nos dice Sigrun Gudmundsdottir “el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa” (en Mc Ewan y Egan, 2005, p. 54).

Como Taylor y Bogdan (1984) entendimos que lo importante es el potencial de cada “caso” para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social.

En el mismo sentido observa Valles (1997) que en las investigaciones de corte cualitativo la selección de los casos no tiene que ver con la representatividad estadística de una muestra respecto al universo acotado, pero sí con la representatividad de los casos respecto a las proposiciones teóricas.

En esta investigación fueron realizadas cuatro entrevistas semi-directivas en profundidad a docentes que participaron en la gestación de los diferentes planes dentro de la ANEP, en el CES y en la DFyPD.

Los cuatro entrevistados están hoy jubilados: tres docentes de Sociología y Derecho –dos de ellos fueron además Inspectores de la Asignatura, y un docente de Historia que ocupó cargos de responsabilidad política en apoyo a las autoridades de la Enseñanza Secundaria.

En este proyecto el registro de los discursos no sustituye su análisis. Han sido considerados los rasgos y temas recurrentes de los discursos de los actores y han sido interpretados en el contexto de la situación en la cual fueron producidos.

8. Organización del texto

En el primer ítem titulado *La Enseñanza de la Sociología en la Universidad de la República* se relata el proceso de institucionalización académica de la Sociología en la UdelaR en base a la bibliografía histórica disponible y de algunas miradas de dicho proceso que surgen de las entrevistas realizadas.

El segundo ítem que se tituló *La Sociología en la Enseñanza Secundaria* tiene dos partes. En la primera se relata una breve historia de Enseñanza Se-

cundaria, y en la segunda parte, se analizan los contenidos curriculares y la implementación de la Sociología como disciplina en los diferentes planes de Enseñanza Secundaria a partir de 1963. Para realizar este relato y el análisis de los planes y programas, se recurrió a la bibliografía histórica y al acervo documental del subsistema. Se contó además con la información surgida de las entrevistas realizadas. La idea central es describir el proceso de inserción de la Sociología como disciplina escolar en Enseñanza Secundaria e identificar los fundamentos vinculados a la inserción de la disciplina que surgen no solamente de las propuestas programáticas sino también de los planes.

El tercer ítem está dedicado al proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina escolar en Formación Docente. En la primera parte se explicitan las transformaciones organizativas que se han ido procesando en Formación Docente. En una segunda parte se analizan los planes de estudio. En la tercera parte se analiza la formación sistemática de los Profesores de Sociología y su lugar en cada plan de estudio.

En la cuarta parte se hace un análisis prospectivo incluyendo la mirada de los entrevistados acerca de cómo debe formarse el Profesor de Sociología para desempeñarse en la Enseñanza Media.

Para desarrollar este ítem se recurrió a la bibliografía disponible, al acervo documental del área y a las voces de algunos actores que surgen de las entrevistas.

A partir de la reconstrucción de estos procesos en cada uno de los ámbitos –UdelaR, Enseñanza Secundaria y Formación Docente- se está en condiciones de especificar los vínculos de estas instituciones en relación a la Enseñanza de la Sociología y analizar las consecuencias desde el punto de vista formativo.

En las conclusiones se retoman los fundamentos pedagógico- didácticos, epistemológicos y político ideológicos de las políticas de gestión curricular vinculadas al proceso de inserción de la Sociología como disciplina escolar en Educación Secundaria y Formación Docente, en Uruguay, entre 1963 y 2008, que se fueron exponiendo y analizando en cada uno de los capítulos.

La historia de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay

*“No me olvidaré jamás, jamás -continuó el Rey- del horror de aquel momento espantoso.
-Ya verás como sí lo olvidas -convino la Reina- si no redactas pronto un memorándum del suceso.”*
Lewis Carroll (2004, p. 17)

“Lo inconsciente es la historia: la historia colectiva, que ha producido nuestras categorías de pensamiento, y la historia individual, por medio de la cual nos han sido inculcadas”
Pierre Bourdieu (1999, p. 23)

1. La Enseñanza de la Sociología en la Universidad de la República

En este capítulo se realiza un recorrido por el proceso de inserción de la Sociología en la Universidad de la República. Se considera relevante a los efectos de analizar en forma comparativa el desarrollo académico de la disciplina en la principal casa de estudios terciarios, y el desarrollo de la misma en el ámbito escolar.

Hoy se toma a 1969 como un año clave en el proceso de institucionalización de la Sociología en el ámbito universitario. Ese año se fundó la Licenciatura en Sociología y se creó la revista Cuadernos de Ciencias Sociales, iniciativa novedosa pues no había publicaciones de ese tipo en el país⁷. Por lo mismo, el 28 de agosto del año 2014 se conmemoraron 45 años de lo que se entiende fue el año de refundación institucional de la Sociología, con un acto académico organizado por el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR.

Sin embargo, el proceso de institucionalización de la disciplina Sociología en el ámbito universitario comenzó en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República cuando se integró en el Plan de Estudios en 1913 mediante la ley 4.396 emanada del Poder Legislativo.

En 1958 se creó el Instituto de Ciencias Sociales, el cual fue cogobernado hasta su integración a la FCS. Y progresivamente, desde la década del sesenta, se incluyó la asignatura Sociología en varias Facultades como Agronomía,

7. Fuente: El Uruguay desde la Sociología N°12, revista de la FCS (2014, p. 409).

Ingeniería, Veterinaria, Medicina, Economía. Al decir de Gerónimo de Sierra se pretendía que la ciencias sociales

“resolvieran los problemas del país y del mundo [...] Es la época del Dr. Ganón y luego del Dr. Solari, período en el que se llegaron a fomentar algunas investigaciones y publicaciones esporádicas. No obstante aún predominaba la llamada ‘sociología de cátedra’, la que cumplía una función cultural y complementaria para el ejercicio de otras profesiones”⁸.

De Sierra se refiere a dos figuras fundamentales para la consolidación de la Sociología en el ámbito académico, que fueron directores del ICS, los Doctores en Derecho y Ciencias Sociales Isaac Ganón (1959-1975) y Aldo Solari (1922-1989). Para el Doctor Horacio Martorelli, gracias a personalidades como Ganón y Solari la Sociología evolucionó de la etapa discursiva o “de cátedra”, más de tipo especulativo, fecunda en cuanto al desarrollo del pensamiento social pero sin acumulación de saberes producto de la investigación, hacia una Sociología que aporta conocimientos a través de la investigación empírica. En el caso de Ganón, como autodidacta, pues no tenía una formación sociológica (Martorelli, 2001, p.18). Ganón fue abogado de profesión y sociólogo de vocación, según expuso el Soc. Rafael Bayce en el año 2001, en las Primeras Jornadas del Instituto de Sociología Jurídica de la Facultad de Derecho, en las cuales se le hizo un homenaje a los Doctores Isaac Ganón y Aldo Solari.

Para muchos intelectuales también fue clave la figura de Aldo Solari para el desarrollo de la Sociología científica, pues promovió, siendo abogado, la investigación en Sociología.

Cabe señalar que la Sociología que se enseñaba en esa etapa en la Facultad de Derecho era General, pues el positivismo jurídico, normativista, dominante, no daba lugar al desarrollo de una Sociología Jurídica, según explica Horacio Martorelli⁹. La especialización de la Sociología Jurídica en la Facultad de Derecho es posterior.

8. Fuente: Conferencia de Gerónimo de Sierra publicada en la revista *El Uruguay desde la Sociología* N°12, FCS (2014, p. 413).

9. Martorelli, Horacio (2001). Exposición en las Jornadas del Instituto de Sociología Jurídica. FCU.

Cita 1- Entrevistado IV

RE: El consejo que integraba ... también Elida Tuana, Solari...

P: Solari también...

RE: El profesor de Sociología de la Facultad lógicamente..

P: Pero Solari asumió con la democracia.

RE: Si, era el vice-rector.

P: Los libros de Solari ¿se utilizaban ya en la década del 70 en la Universidad?

RE: Claro, yo me acuerdo los de Sociología y Sociología Rural. Solari fue mi profesor cuando estudiaba en la Facultad... si ... y el otro profesor era Ganón, como estudiante del interior nosotros, pero cuando venían en esa Sociología, uno con Ganón y otro con Solari... no sabíamos quien nos tocaba y era un problema.

P: ¿Y quién definía eso?

RE: Había un listado, que ordenaba las mesas, en bedelía.

P: ¿Y a ti con quién te tocó?

RE: A mi con Solari, a otro compañero que había estudiado con Solari, con los libros de Solari Tenía las respuestas de Ganón le decía, porque nosotros íbamos a escuchar los exámenes también porque así aprendíamos si entraban antes y para acompañar a nuestros compañeros, “¿de dónde sacó eso mi amigo? Que mamarracho está diciendo usted” porque existía una tremenda pica entre Ganón hacia Solari, no a la inversa, entonces si a vos te tocaba la mesa de Ganón vení con la posición, la definición con todo lo de Ganón también, además de lo de Solari porque si iba solo con lo de Solari la iba a pasar bastante mal...

P: Y en esa época estamos hablando de la Facultad de Derecho ¿en qué años?

RE: Sería el 61,60.

P: ¿Tú estabas haciendo qué carrera ahí?

RE: Derecho.

P: ¿Era un curso de Sociología para abogados, escribanos?

RE: Si.

P: ¿Y en qué estudiaban en ese momento?

RE: De los apuntes de la Facultad de Derecho.

P: ¿De los apuntes de los profesores?

RE: Claro, corregidos algunos, autorizados.

P: ¿Por los profesores?

RE: Por lo profesores, digamos, a la vuelta estaba el centro de ahí en Colonia, entrábamos ahí y los comprábamos, porque la publicación no estaba, no funcionaba bien, no me acuerdo bien como era el asunto, entonces estudiabas de los apuntes.

P: **¿En qué año ingresaste a la Facultad de Derecho?**

RE: 59... 59, 60, 61. Después cuando ya ingresé a Secundaria ya dejé de estudiar prácticamente..

P: **Así que tú fuiste alumno de Solari.**

RE: Y de Ganón también.

P: **¿De Ganón también? Después tú te reencontraste con Solari en Secundaria, en ANEP.**

RE: Si, en Secundaria. Cuando él estaba integrando ANEP. Él no se acordaría de mi obviamente.

Como ya se señaló, el año 1969 fue clave en varios sentidos. La Licenciatura en Sociología se creó ese año, y también se llamó a concursos en los que participaron tribunales con integrantes de universidades del extranjero para cubrir 19 cargos de profesores investigadores de alta dedicación. El ICS se tornó claramente en un instituto avocado al desarrollo de la Sociología. Señala Gerónimo de Sierra:

“Éramos todos muy obsesivos por la metodología y la epistemología, pero no como una moda baladí, sino porque queríamos marcar el antes y el después sobre cómo hacer ciencias sociales en la Universidad y en el Uruguay. Y por eso enseñábamos mucha teoría, pero también mucha metodología; primero cuantitativa, y después se introdujo la cualitativa, que además sabemos, tuvo mucho crecimiento en las Ciencias Sociales en todo el mundo [...] Aquella división inicial tan fuerte que hubo en esos años entre los cuantitativo y lo cualitativo fue en parte una inmadurez, y en parte por el uso de instrumentos estadísticos que venían de las Ciencias Naturales y que nos se adaptaban plenamente a las variables sociales. Pero como sabemos hubo un gran avance y transformación de la estadística para las Ciencias Sociales [...]”¹⁰.

10. Idem cita anterior, (2014, p. 414).

Según expone Gerónimo de Sierra, se produce por esta época una “pequeña revolución pedagógica” cuando se comienzan a leer a los diversos autores de la Sociología universal. Ya no se trataba exclusivamente de estudiar Sociología de los apuntes de docentes destacados como es el caso de los Apuntes de Sociología de Aldo Solari o de Isaac Ganón, que durante varios años fue la bibliografía obligatoria de varias generaciones de estudiantes universitarios. [Ver cita 1-Entrevistado IV, que coincide con la palabras de Sociólogo De Sierra]

El primer plan de estudios entró en vigencia en 1971, y ya ese plan contenía componentes tanto teóricos como metodológicos. Estos últimos se fueron potenciando con los planes 92 y 2009.

Si bien en 1971 la Licenciatura de Sociología se incorpora al Plan de Estudios de la Facultad de Derecho, tuvo corta vida pues se cerró tras el Golpe de Estado de 1973, cuando el Poder Ejecutivo decretó la intervención de la Universidad.

Durante la dictadura los cursos de Sociología para la formación de los profesionales del Derecho continuaron, pero por tratarse de un gobierno dictatorial, hubo una reestructuración de los cursos ofrecidos, según surge del relato del Prof. Ernesto Campagna. Es más, la Fundación de Cultura Universitaria en 1976 publicó un material de consulta para estudiantes con una recopilación de artículos de Sociología Jurídica y Sociología del Derecho, sin mencionar las fuentes y sin presentación de los mismos a través de un prólogo o una introducción (2003, p. 112). Por otra parte, aún en 1983 se seguía estudiando Sociología con los libros que contenían las conferencias del Doctor Aldo Solari desgrabadas. (Ver imagen 1). De hecho hay publicaciones de los tres tomos de sus conferencias de Sociología con fecha de impresión en abril de 1983. (Ver imagen 2).

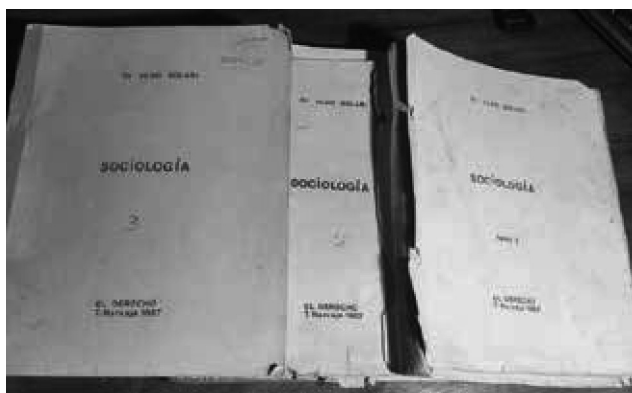


Figura 1. Fotografía de los tomos 1, 2 y 3 del Libro Sociología de Aldo Solari.

Elaboración propia.

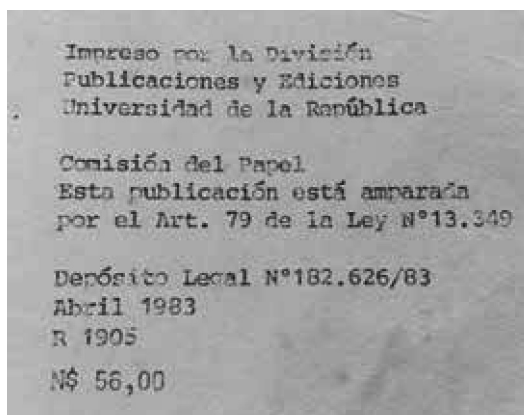


Figura 2. Fotografía del registro del impreso del Tomo 1 del Libro Sociología de Aldo Solari. Elaboración propia.

El proceso de consolidación de la Sociología en el ámbito universitario se retomó en 1985, año de regreso a la institucionalidad democrática en el país, cuando también se re-incorpora, temporalmente, dentro de la Facultad de Derecho la Licenciatura de Sociología.

La formación de profesionales en Sociología pasó a la novel Facultad de Ciencias Sociales en 1991. Esos diferentes acontecimientos se fueron acompañando con la conformación de equipos de investigación y con publicaciones de las mismas.

Ya formada la FCS, en 1998, por iniciativa del Dr. Agustín Cisa, se concretó el Instituto de Sociología Jurídica en la Facultad de Derecho.

El proceso de consolidación e institucionalización de la disciplina en la UdelaR tiene un hito fundamental en año 1999, cuando la Facultad de Ciencias Sociales comenzó a implementar diversos Diplomas de Especialización y la Maestría en Sociología, contando hoy con un centenar de egresados. En el año 2005 comenzó sus cursos la primera cohorte de doctorandos en Sociología contando hoy con alrededor de siete egresados de la Facultad de Ciencias Sociales que son Doctores en Sociología.

Otro momento relevante en este proceso es la creación del Departamento de Ciencias Sociales en la Regional Norte en Salto, donde comenzó a brindarse la oportunidad de cursar la Licenciatura en Sociología.

¿A qué apunta la formación de Licenciados en Sociología en la Universidad de la República? En el sitio oficial del Departamento de Sociología se

indica que sus objetivos fundamentales son el estudio de la realidad social uruguaya, la promoción de la investigación y la docencia en ciencias sociales. Se trata del ejercicio de la docencia en y para la propia Universidad, y eventualmente, en otros ámbitos académicos.

Con respecto al ejercicio de la docencia en Sociología en la FCS, según surge del sitio web de la institución, desde el año 2003, por iniciativa conjunta del Decanato y las unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) y la de Planeamiento y Evaluación (UPE) se formó una Unidad de Asesoramiento y Evaluación, que se integra con dos programas, el de Apoyo a la Enseñanza y el Programa de Evaluación Institucional. Además del asesoramiento estudiantil, esta UAE promueve la presentación e implementación de Proyectos de Enseñanza tendientes a mejorar la enseñanza de grado, y procura brindar formación a los docentes en temas pedagógico-didácticos. A partir de la lectura de estos documentos podría decirse que existe una tendencia a avanzar hacia una Didáctica de la Sociología para el nivel terciario.

Para cerrar este capítulo, corresponde reflexionar sobre el proceso de institucionalización de la Sociología en la UdelaR y en forma primaria analizar los vínculos con la ANEP, aunque esta comparación se profundizará luego de haber relatado el proceso de inserción de la Sociología como disciplina escolar en Enseñanza Secundaria (segundo capítulo) y Formación Docente (tercer capítulo).

Del itinerario realizado, surge que en Uruguay la Sociología ha tenido un vasto desarrollo teórico y metodológico, y una producción de conocimientos sobre diferentes áreas temáticas, al igual que en diversas partes del mundo. La investigación se promueve desde los cursos de grado, pero sin duda los cursos de posgrado han constituido un gran impulso. Hoy funcionan unos quince equipos de investigación en el Departamento de Sociología que abordan temáticas como el trabajo, género, violencia, situación fronteriza, desigualdades de género y de clase, desarrollo y cambios generacionales. En la FCS se realizan encuentros anuales para exponer los resultados de las investigaciones que se vuelcan en publicaciones como *El Uruguay desde la Sociología*, para compartir y poner a consideración del colectivo profesional de la disciplina la producción de conocimientos de los equipos investigadores. Pero además, hoy los medios de comunicación recurren a los sociólogos para conocer la mirada científica, no solamente en eventos electorales sino para el abordaje de diversos problemas sociales.

Por todo lo expuesto, queda en evidencia la relevancia de la investigación en la FCS y su reconocimiento social. Cabe preguntarse en primer lugar si esta producción de saberes puede ser relevante para la formación de jóvenes

en el nivel educativo medio. ¿Debe enseñarse Sociología a los bachilleres? Pero también cabe preguntarse si existe algún vínculo entre la Universidad de la República y la ANEP en cuanto a la formación de futuros profesores de Enseñanza Media. La respuesta es que formalmente no existe ninguno. Se recurre a los docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales para actividades puntuales de actualización de los docentes de Formación Docente y Enseñanza Media.

Los sociólogos pueden aspirar a dar clases en Formación Docente (hoy CFE), al igual que los egresados de este subsistema de ANEP que tiene a cargo la formación de docentes para Enseñanza Inicial, Primaria y Media. Pero, definitivamente, los profesionales universitarios, Licenciados en Sociología, no obtienen un título que los habilite a hacerse cargo en Enseñanza Media de los cursos de Sociología u otras Ciencias Sociales. Podrían hacerlo en carácter eventual si no hubiera egresados de Formación Docente (hoy CFE) que tomen esas horas de clase, pero esto no ocurre casi nunca porque el número de egresados de Formación Docente excede las horas disponibles en Enseñanza Media en el ámbito público. En el ámbito privado tienen más posibilidades pero la oferta es muy reducida.

Para finalizar es relevante formularse algunas preguntas: ¿debe existir algún vínculo entre los equipos que enseñan e investigan en Sociología en la UdelaR y quienes enseñan Sociología en el CFE para formar profesores en la Enseñanza Media? En principio, y sin titubeos, la respuesta es afirmativa. Ahora bien, ¿qué tipo de vínculo? Ya existe un vínculo aunque no sea formal, en la medida que quienes investigan a nivel disciplinar, y en especial sobre la realidad nacional, nutren de saberes a quienes enseñan a los futuros docentes de Enseñanza Media. Por otro lado, uno de los debates que se ha mantenido en el tiempo es si la enseñanza de los saberes sociológicos es distinta en la FCS que Formación Docente (en CFE). En Formación Docente los profesores sostienen que enseñan los contenidos sociológicos a futuros docentes y no a futuros investigadores y por eso los énfasis, las jerarquizaciones, son diferentes. Este argumento es sostenido por quienes defienden la idea de que debe crearse una Universidad de la Educación y formar Licenciados en Docencia, con esa especificidad. Que no es lo mismo formar un sociólogo y darle algunas herramientas para que a su vez se forme como enseñante, que formar un profesor en una disciplina con la finalidad de que la enseñe, lo cual genera en forma simultánea a la incorporación de esos saberes científicos, un proceso de gestación de estrategias didácticas. En algunos sistemas en los que el contenido disciplinar se da en forma separada de la didáctica de la disciplina es señalado como un problema (Vezub, 2007, p.10), y se entiende que hay que pensar en formar para el trabajo que será realizado (Diker y Terigi, 1997, p.

65). Como plantea Vaillant (2007, p. 3), la construcción de la identidad profesional de los docentes no surge automáticamente luego de obtener el título sino que se hace necesario construirla, y es el resultado de un proceso social e individual de carácter socio-histórico y profesional.

2. La Sociología en la Enseñanza Secundaria

2.1. Surgimiento y evolución organizativa de la Educación Secundaria

Durante la segunda mitad del Siglo XIX la educación tuvo en Uruguay un gran impulso por la obra de personalidades como José Pedro Varela, Alfredo Vázquez Acevedo y Elbio Fernández, influenciadas por el positivismo de Comte y Spencer.

En 1860 ubicamos la génesis de la enseñanza secundaria a cargo del Estado en Uruguay, en la órbita de la Universidad de la República. Según Bralich (1996, p.101) se creó la Sección Secundaria en la Universidad a propuesta de Alfredo Vázquez Acevedo:

El problema de la enseñanza media no está resuelto, no se ha planteado siquiera en el país. Tenemos enseñanza primaria y enseñanza preparatoria (aunque se llame secundaria es preparatoria); no tenemos verdadera enseñanza media, faltándonos los liceos que en Europa y en Norte América responden a ese fin.¹¹

Relata Bralich que a fines del siglo XIX, el alumnado del único centro público de educación media, la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República, oscilaba entre unos 300 a 400 alumnos. Para ingresar los estudiantes debían rendir un examen que no era sencillo pues lo aprobaban algo más de la mitad de los aspirantes y el mismo versaba sobre conocimientos de aritmética, idioma español, geografía e historia nacional. Bralich (1996, p. 101), detalla asignaturas del plan de 1887:

[...] los estudios por aquel entonces se extendían a seis años, durante los cuales se enseñaba: Matemática, Geografía, Cosmografía, Física, Química, Historia Universal, Historia Nacional y Sudamericana, Gramática, Retórica, Literatura, Filosofía, Inglés, Francés, Latín, Dibujo, Gimnasia, Ejercicio militares.

11. Acevedo, Eduardo. La enseñanza universitaria en 1906. Informe al Consejo Universitario. Citado por Bralich (1991, p. 1001).

Se trataba de una enseñanza con fines propedéuticos, para la formación de profesionales universitarios de carreras liberales, de intelectuales, que ocuparían lugares en el gobierno y generarían corrientes de opinión a través de la prensa. Será en las primeras décadas del Siglo XX en que este enfoque de la enseñanza secundaria va a comenzar a ser cuestionado, viéndose la necesidad de redefinir sus funciones, atendiendo las necesidades de una población trabajadora que no necesariamente iría a la universidad.

En 1912 fue creada la creación de la Sección Femenina de Educación Secundaria y Preparatoria. Ese mismo año, a través de una ley fueron creados los Liceos Departamentales. Siete años después, en 1919 se creó el primer Liceo Nocturno. Según se explicita en el artículo 1º de la Ley que crea los Liceos Departamentales, estos tenían como cometido:

Provocar la observación y disciplinar el criterio por medio de una enseñanza general que prepare para el cumplimiento de los deberes de la vida y favorezca el desarrollo y la aplicación de las aptitudes individuales en las diversas manifestaciones de la actividad nacional.

El 31 de marzo de 1933 comienza en el país un período autoritario con el golpe de Estado dado por Gabriel Terra. La Universidad corporativamente, desde sus autoridades hasta los estudiantes, se opuso y enfrentó el golpe de Estado de Terra. La consecuencia fue que la Sección de Estudios Secundarios fue separada de la Universidad en 1935, momento en el cual la dictadura de Gabriel Terra, creó un nuevo Ente Autónomo gobernado por el Consejo Nacional de Educación Secundaria, integrado por siete miembros un Director –nombrado y por el Poder Ejecutivo, previa venia del Senado- y siete miembros honorarios. La Ley N° 5.923, de diciembre de 1935, en su artículo 6º estableció también que Consejo estaría integrado además por tres consejeros elegidos por el Profesorado de Enseñanza Secundaria, uno por el Consejo Central Universitario, uno por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal y uno por el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial (Art. 6º). La ley en su artículo 2º estableció que “Enseñanza Secundaria será continuación de la Enseñanza Primaria y habilitará para los estudios superiores”. Se mantuvo la finalidad propedéutica de este nivel de estudios pero se estableció que también formaría para una cultura integral procurando “la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales”.

Corresponde realizar un análisis de estos acontecimientos. La separación de Educación Secundaria de la Universidad refleja una preocupación del gobierno autoritario por imponer un control ideológico en la enseñanza media, lo que no podía suceder si se mantenía unida a la Universidad. En el mismo

sentido, definir que entre las finalidades del nivel está la toma de conciencia respecto de los deberes sociales más que hacia la cultura integral, parece apuntar a la necesidad de que la enseñanza media forme para la adaptación a la realidad social. Por ende, si analizamos el sentido de esta determinación resulta que las razones que la explican son estrictamente político-ideológicas, pues las ideas pedagógicas predominantes en la universidad y el carácter autoritario del gobierno resultaban incompatibles.

En 1936, el ente Enseñanza Secundaria proyectó un plan que no completó su implementación de dos ciclos, uno común, de cinco años y otro de un año, ya especializado. En 1940 se renovaron las autoridades de la Educación y en 1941 se suspendió el plan de 1936 y se estableció uno nuevo, con un primer ciclo de 4 años y un segundo ciclo de dos años.

Es en la década del cuarenta que los cambios sociales y económicos y el crecimiento de la clase media tuvieron como consecuencia un notorio crecimiento de la matrícula en Enseñanza Secundaria que superó los diecisiete mil estudiantes. También creció la matrícula y la oferta de liceos privados. Comenzó un período en el que los docentes de Enseñanza Secundaria fueron activos hacedores de transformaciones, a través de un papel relevante de la Asamblea Técnica de Profesores, creada por Ley N° 10.973, de 1947.

Los entes autónomos de la enseñanza tuvieron una regulación constitucional a través de la reforma de 1951, donde se estableció la autonomía de gobierno de la Universidad de la República. Sin embargo, para los otros entes de la enseñanza la Constitución no fue determinante, sino que dejó librado a la ley, por mayoría absoluta de los integrantes de cada cámara, la posibilidad del autogobierno. Se establecieron también controles del Estado sobre la gestión de los entes de enseñanza a través del Tribunal de Cuentas, Tribunal de lo Contencioso Administrativo. Y se estableció la inamovilidad pues las razones para destituir un funcionario desde entonces son la ineptitud, omisión o delito, o la realización de actos que afectasen el prestigio de la institución.

La década del sesenta el país entró en una profunda crisis económica que tuvo su impacto a nivel social. Se multiplicaron las movilizaciones estudiantil y de trabajadores. En 1964 se instaló la Convención Nacional de los Trabajadores que unificó al movimiento sindical. En el caso de los estudiantes de profesorado, una huelga de dos meses finalizó con la aprobación de un reglamento para el ingreso a la docencia que les aseguraba que el 20% de los cargos vacantes se cubriría con egresados del IPA. Sin embargo, con una definición posterior las autoridades descartaron este reglamento, y realizaron una convocatoria cerrada a concurso para los docentes en funciones sin tener en cuenta a los estudiantes y egresados del IPA que habían luchado por el

reconocimiento de su titulación. La situación se agravó con la presentación de un proyecto para efectivizar a los docentes no titulados en ejercicio sin dar concurso, solamente con un número de años de en funciones. Estas decisiones re-avivaron las protestas estudiantiles.

Por otro lado, las Asambleas de Profesores que se realizaron entre los años 1949 y 1961 reclamaban una reforma de la Enseñanza Secundaria. Se denunciaba una falta de claridad en los objetivos educativos y se entendía atravesaba una crisis¹². Un año clave fue 1962 en el cual se dio forma al llamado Plan 1963, que tuvo carácter piloto y coexistió con el Plan 41, hasta que fue desmantelado por la dictadura cívico-militar. Fue un década de mucha producción de ideas referidas a los cambios necesarios para la educación de parte de los docentes que participaban activamente en las Asambleas de Profesores que se plasmó en este plan piloto del 63.

En enero de 1973, durante los últimos meses del gobierno del presidente Jorge Pacheco Areco, en momentos de gran conflictividad política y manifiesto y creciente autoritarismo se aprobó la Ley General de Educación N° 14.101. Se quitó el carácter de autónomos a los Consejos Directivos de Educación Primaria, Secundaria y Técnica, los que fueron transformados en Consejos Desconcentrados. Sus decisiones pasaron a estar sometidas a jerarquía pues fue creado un órgano directivo superior, el Consejo Nacional de Educación (CONAE), integrado por cinco miembros designados directamente por el Presidente de la República.

Una vez más, en este clima de autoritarismo creciente, quienes ejercen el poder por la fuerza –en forma ilegítima-, consideran a los enseñantes como actores peligrosos y toman medidas para controlarlos y restarles participación. Esta reacción contra la autonomía de los enseñantes en un período de autoritarismo no es nueva, porque reitera acciones como la separación de la Sección de Estudios Secundarios de la Universidad durante la dictadura de Gabriel Terra que ya fueron analizadas en párrafos anteriores. En dos gobiernos autoritarios se tomaron medidas que condujeron a quitar autonomía a los órganos de enseñanza. De esta manera se ejerció un fuerte control sobre la enseñanza modificando su organización pero además, y ya en Dictadura, por medio del control directo de los mandos militares que son designados para el gobierno de la educación. Estas autoridades educativas estaban subordinadas a la Junta de Comandantes en Jefe e integraban la Comisión Supervisora de la

12. Antonio Romano, en su libro de 2010 editado por Trilce, titulado *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)* profundiza sobre el debate sobre de la crisis educativa que se instala por estos años y que tiene notoria vigencia en Uruguay por estos días.

Enseñanza, la cual tenía a su cargo la orientación y contralor de la educación en todos los niveles (Ángelo, 2007).

La dictadura cívico-militar llegó a su fin en noviembre de 1984 cuando se realizaron Elecciones Nacionales y en marzo de 1985 asumió el gobierno electo. En el período previo se desarrolló la Concertación Nacional Programática (CONAPRO) para llegar a superar el tránsito de la dictadura cívico-militar a la democracia. Procurando alcanzar la mayor participación posible se integraron en este proceso delegados de los partidos políticos, de los sindicatos y de organizaciones sociales y empresariales. Funcionó una Comisión de Educación integrada por representantes de los partidos políticos y de la Federación de Profesores de Enseñanza Secundaria, AFUTU y Federación Uruguaya de Magisterio. Un acuerdo fundamental fue la derogación de la polémica Ley de Educación 14.101 y para ellos elaboraron las bases para que finalmente fuera sustituida en marzo de 1985 por la Ley de Emergencia 15.739. A través de esta ley se anularon las destituciones que tuvieron motivos ideológicos, políticos o gremiales en la ANEP y en la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF). En el artículo 19 de la ley también se dispuso la creación de las Asambleas Técnico-Docentes para todos los subsistemas. Las mismas que continúan la labor de las Asambleas de Profesores de Enseñanza Secundaria artículo 40.

Esta ley sustituyó el CONAE (Ley 14.101) por la ANEP, con un Consejo Directivo Central, y tres subsistemas desconcentrados dirigidos por Consejos. También se conformó al Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente en sustitución del INADO, de la que pasó a depender el IPA.

En 1990 durante el gobierno del Partido Nacional se modificaron algunos artículos de la Ley 15.739, pero esta recién fue derogada durante la administración del Frente Amplio, luego de un debate nacional –promovido por el MEC, ANEP y la UdelaR– en mayo de 2008 previo a la nueva Ley de Educación N°18437. Algunas de las disposiciones contenidas en la nueva ley aún no se han aplicado.

2.2. Contenidos curriculares e implementación de la Sociología como disciplina escolar en los diferentes planes de estudio de Enseñanza Secundaria

A modo de introducción: el Plan 41

La Sociología no aparece como disciplina escolar en el Plan 41. Desde entonces los planes de Enseñanza Secundaria hasta el año 2006 fueron los que se detallan a continuación: Plan 63, Plan 76, Plan 86, Plan 93 (Microexperien-

cia de Bachillerato), Plan 94 Marta Averbug (Microexperiencia para estudiantes con condicionamientos laborales y extra-edad), Plan 96, Plan 2003 y Plan 2006. En este trabajo nos detendremos a analizar los planes que transformaron el segundo ciclo o bachillerato.

En el Plan de Estudios de Enseñanza Secundaria de 1918 las Ciencias Sociales que aparecen en el diseño curricular son Historia Americana y Universal, y Geografía Política¹³. Según explica Fernando Pesce en su tesis de doctorado, la Geografía aparece primero como disciplina escolar y luego se incorpora a la vida académica donde su desarrollo teórico y sus investigaciones han ido ampliando el objeto de estudio de esta disciplina que fue primero escolar y luego académica. Al menos en Uruguay, eso no pasó con la Sociología, disciplina que no se incorporó a la Enseñanza Media hasta que tuvo cierto reconocimiento académico.

Puede afirmarse coincidiendo con Juan Carlos Portantiero que si bien la reflexión sobre los problemas sociales puede ubicarse muy atrás en la historia de la humanidad, la Sociología como campo definido de conocimientos aparece a mediados del Siglo XIX ligada a una situación de crisis por las profundas transformaciones resultantes de la Revolución Industrial y la crisis social y política que esta generó (Portantiero, 1998, p. 13). Se le atribuye a Augusto Comte la denominación de esta ciencia social, pero no fue él quien le dio su impulso académico. En realidad el primer departamento de Sociología en Europa fue creado en la Universidad de Bordeaux en 1895, por impulso de Emilio Durkheim, quien también fundó la primera revista académica de Sociología en *L'Année Sociologique* en 1896. En Estados Unidos el Departamento de Historia y Sociología se fundó en 1891 en la Universidad de Kansas y la primera revista se publicó en 1895, con el nombre *American Journal of Sociology*.

Por ende, en 1918, cuando se implementa el primer plan de estudios de Educación Secundaria, el desarrollo de la Sociología era realmente muy incipiente. De hecho en la Universidad de la República, tal como vimos en el capítulo 1, fue en 1913 cuando se integra como disciplina complementaria en el plan de estudios de los profesionales formados en la Facultad de Derecho. Pero recién es 1969 el año que se considera clave para el desarrollo de la disciplina en el ámbito de la Universidad de la República.

13. Fuente Araújo Orestes, 1960, diseño curricular del Plan 1918 presentado por Pesce, (2015, p. 75).

Plan 1963: el ingreso de la Sociología al Bachillerato de Educación Secundaria

La Reforma del Plan de Estudios que se conoció como Plan 63 o Plan Piloto, fue el resultado de un amplio trabajo colectivo con participación en la creación, implementación y seguimiento del Plan de Estudios de la Asamblea de Profesores Art. 40, de las Inspecciones de Asignaturas trabajando en Comisiones con docentes nombrados por el CNES y la Inspección Técnica.

Por el advenimiento de la dictadura la experiencia se abandonó en los primeros años de los 70, casi sin haber sido evaluada. Los docentes y estudiantes de esta experiencia han manifestado que fue positiva y que se logró alcanzar gran parte los objetivos que se había propuesto. Es más, un grupo de ex-alumnos del Liceo Piloto N° 14, abrieron un espacio de intercambio en Facebook y reunieron allí documentos y testimonios de personalidades tales como el Prof. Arturo Rodríguez Zorrilla (entrevista en la que participan Inspectores y Docentes del CES) y un exalumno, el Prof. Ruben Cassina. El Plan comenzó a gestarse en el año 1962, cuando el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria resolvió plantear el tema para su tratamiento a una Asamblea Extraordinaria de Profesores Art. 40 (Ley N° 10.793) la que fue convocada con esa finalidad.

Desde el momento en que fueron convocados los diferentes actores se resolvió que el nuevo Plan de Estudios debía tener carácter experimental por lo cual se aplicaría en liceos piloto durante dos años consecutivos para cada curso con la finalidad de ir evaluando en la marcha su implementación y efectuar las rectificaciones que fueran necesarias. Finalmente fue implementado en modalidad experimental en cuatro liceos de Montevideo y en unas pocas capitales del interior. Por eso mismo, este Plan Piloto, coexistió con el Plan 1941.

Para concretar este Plan de Estudios el Consejo estableció el funcionamiento de comisiones que, acorde a los principios y finalidades formativas generales propuestas por las Asambleas Docentes y las comisiones de asignatura, gestaran un nuevo plan de estudios, para lo cual debían organizar la información, asesorar a las autoridades para adoptar las resoluciones necesarias y realizar la reformulación programática de todas las asignaturas.

Las comisiones para la elaboración de los programas estaban integradas por un Inspector de asignatura y cuatro profesores designados por el Consejo.

Cabe señalar que surge de la documentación analizada que el Plan 63 tenía propósitos claramente definidos. Se plantea una crítica a los programas por arcaicos y frondosos, y a que se presenten meramente como un listado de contenidos y no haya orientaciones para los mismos. Se propone que el plan apunte a:

1. La formación integral del hombre y del ciudadano
2. La capacitación para la vida nacional e internacional
3. Brindar posibilidades para el descubrimiento y conducción de las vocaciones
4. La integración en la vida de la comunidad

Una de las novedades del Plan 63 es que se crea la asignatura Sociología, es decir, comienza su historia escolar en la Enseñanza Media. Fue ubicada en el Segundo nivel –segundo ciclo-, junto con Economía Política y Filosofía, “completando el cuadro de Ciencias Sociales en 5º año cerrando así el ciclo cultural” (CES, 1963, p. 53). (Ver figura 3).

INFORME No. 4														
Comisión para el estudio de la distribución horaria del Plan.														
DISCIPLINAS Y ACTIVIDADES	1º	2º	3º	4º			5º			6º			TOTAL HORAS	%
	Estudios Comunes			Estudios Comunes	Ciencias	Letras	Estudios Comunes	Ciencias	Letras	Estudios Comunes	Ciencias	Letras		
1 Idioma Español	5	4	3										12	6.8
2 Matemáticas	5	4	3										15	10.5
3 Estudios Sociales	4	4	4										16	14.4
4 Ciencias Naturales	4	4	4										16	14.4
5 Educación Física e Higiene	3	3	3										18	18
6 Educación Artística	3	3	3										9	8.3
7 Manualidades	4	3	3										12	10.8
8 Ed. Cívica Democrática	2	2	2										6	5.4
9 Idiomas Modernos	3	3	3										9	8.1
10 Literatura	1	1	1										3	2.7
11 Filosofía	1	1	1										3	2.7
Sub-totales				22			16			11				
12 Física						3		3					6	5.4
13 Química						3		3					6	5.4
14 Historia Natural y Biología						3		3					6	5.4
Sub-totales						9		11			16			
12 Historia (Arte y Cultural)						3		3					6	5.4
13 Ciencias Sociales, (Soc. E. Pol. Fil)						3		3					6	5.4
14 Ciencias del Lenguaje						3		3					6	5.4
Sub-totales						9		11			16			
TOTALES	30	30	30		30	20		30	30		30	30	180	
15 Actividades facultativas dirigidas														

Figura 3. Fotografía del documento donde figura el Plan de Estudios de 1963. Oficina de Documentación Estudiantil del CES.

En el documento de Enseñanza Secundaria donde figura el Plan de Estudios de 1963 se detallan todos los integrantes de las comisiones redactoras pero no aparece Sociología ni Economía mencionadas. Para el caso de Sociología todo indica que los redactores fueron los mismos que para Filosofía:

Presidencia: Inspector José M. Cardozo Clavell

Vocales:

- 1) Prof. Arturo Ardao
- 2) Prof. Adolfo Gelsi Bidart
- 3) Prof. Julio Paladino
- 4) Prof. Juan Silveira Larrart

Esta hipótesis la confirma la Profesora CB (entrevista I) quien sostuvo en su entrevista que los profesores que se hicieron cargo del curso de Sociología tenían formación en Filosofía. Sin embargo, cabe señalar que en el equipo redactor de los programas de Educación Cívico-Democrática del Plan 63 estaba el Profesor Carlos Trianón quien es el autor del libro de texto “Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho” publicado en 1977.

Si se observa el Informe N°4 que contiene el diseño curricular original del Plan 63 aprobado por el CNES, Geografía se ubica como asignatura escolar en el primer ciclo, pero no en los cursos de segundo nivel. En la orientación Humanística del bachillerato -en la malla distingue Ciencias y Letras, y en Letras ubica las Ciencias Sociales- se incorporó en 4° Economía y Sociología, en 5° Sociología y en 6° Filosofía con una carga horaria de tres horas semanales. Sin embargo, en el año 1966, cuando comenzaba el 4° año del Plan Piloto, el CNES modificó el diseño original sustituyendo las asignaturas Economía y Sociología por la asignatura Geografía. El curso de 4o año de Geografía fue denominado *Problemas Geográficos (económicos y sociales) del Mundo Contemporáneo*. “Es de suponer que la modificación curricular se produjo pues no existían profesores con formación docente en Economía y tampoco en Sociología, disciplinas escolares que tampoco contaban con tradición en el territorio curricular, como sí la Geografía”. (Pesce, 2015, p. 377). De hecho no se resignaron los contenidos sociales y económicos, solamente que se integraron al programa de Geografía.

La inserción de la Sociología en el Plan 63 de Enseñanza Secundaria se mantuvo en 5°. A continuación vamos a analizar sus contenidos programáticos. Hay que tener en cuenta que el proyecto original destinaba a los profesores de Filosofía la enseñanza de los contenidos sociológicos.

Cita 2- ENTREVISTA I

PE: ¿Y vos tenés idea como fue que se definió que fueran los profesores de Cultura Cívica los que se hicieran cargo de la disciplina Sociología?

R: Tengo alguna idea, pero no la puedo fundamentar, creo que los primeros... es decir, estábamos en la pre dictadura, en Secundaria habían modificado el plan 41 por el plan 63, entre el 67 y el 69 creo que es la modificación del plan en el IPA, y ya estábamos en la pre dictadura, entonces empezaba el tema de la confianza, las destituciones, y lo primero que hicieron fue dárselo a los profesores de Filosofía, porque la Sociología que venía al Uruguay, me parece, por los textos que he leído ya con alguna formación, tenían una impronta muy filosófica de la Sociología, era muy especulativa, poco... técnicamente no existía la formación en investigación, etcétera, entonces se la dieron primero a los de Filosofía.

El documento encontrado en la Oficina de Documentación Estudiantil del CES ocupa solamente un hoja (ver figura 4).

CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA BASICA Y SUPERIOR.

Plan 1963.

2o. Nivel.

5o. Año.

Vigente: 1967-1976.

S O C I O L O G I A

PRIMERA PARTE

1. - LOS HECHOS SOCIALES. 1.-Definición y caracteres. 2.-Las ciencias que estudian los hechos sociales.-3.-Concepto, objeto y divisiones de la sociología.
2. - LA TEORIA SOCIAL CONTEMPORANEA.-1)El marco de referencia conceptual de la sociología. Lenguaje vulgar y terminología científica. 2)Estructura, función, tipo y proceso.-3)Rol y status.-4)Organización y desorganización sociales: integración, marginalización, anomia.-5)Socialización e institucionalización.-6)Normas, valores, controles y sanciones sociales.
3. - LA INVESTIGACION SOCIAL.-1)Relaciones entre la teoría y la investigación sociales.-2)Técnicas de observación y recolección de datos. 3)Procedimientos científicos del análisis sistematizado.
4. - EL MUNDO SOCIOCULTURAL.-1)Sociedad, cultura y personalidad.-2)Teoría de la cultura.-3)Endoculturación, aculturación, etnocentrismo, relativismo cultural.-4)Civilización, cultura y subculturas de la sociedad uruguaya.-
5. - GRUPOS SOCIALES.-1)Concepto de grupo. Diversos criterios clasificatorios.-2)Grupos primarios, secundarios e intermedios.-3)Descripción sumaria de un grupo de la localidad (la familia, el grupo de trabajo, la "barra" de amigos, el club deportivo, el vecindario, el barrio, etc).-
6. - PROCESOS SOCIALES.-1)Interacción, oposición, cooperación, diferenciación. 2)Medios de comunicación de masas en el Uruguay: prensa, radio, televisión.-3)Formación (y deformación) de la opinión pública: la propaganda y sus variedades.
7. - ESTRATIFICACION SOCIAL.-1)Clases, castas, estamentos y otros tipos de estratos sociales.-2)Las clases sociales, concepto, indicadores e índices. 3)Distribución de la riqueza, clases sociales, prestigio y poder. 4)Estratificación y movilidad sociales en el Uruguay.

SEGUNDA PARTE

8. - LA SOCIEDAD RURAL.-1)Sociología regional: el CONTINUUM campo-ciudad; áreas ecológicas del Uruguay rural.-2)División y tenencia de la tierra.-3)Sistemas de explotación agropecuarias.-4)Las sociedades rurales de América Latina: miseria, servidumbre, subconsumo.-5)Géneros y niveles de vida: riqueza y pobreza en el campo uruguayo.
9. - SOCIOLOGIA URBANA.-1)Ecología urbana; hechos y teorías.-2)La ciudad de Montevideo. Macrocefalismo, centralización, secularización.-3)Centros poblados del Uruguay: caracterización demográfica, económica, social y cultural.-4)La conducta desviada en las ciudades. Delincuencia, vicio, parasitismo social.-5)El éxodo del campo a la ciudad.-
10. - ECONOMIA Y SOCIEDAD.-1)Correlación entre las estructuras y funciones económicas y los fenómenos socio-culturales.-2)Desarrollo y subdesarrollo en el mundo actual. Sociología del hambre.-3)El proceso económico nacional. Productores, transformadores, mediadores, consumidores.-4)El capital, el trabajo, las empresas. (privadas y estatales) y los sindicatos en el Uruguay.-
11. - EL PODER POLITICO.-1)La esfera de la político: regímenes, ideologías, actitudes.-2)Los partidos políticos, los sistemas electorales, los grupos de presión.-3)Caudillismo, militarismo, colonialismo e imperalismo en América Latina.-4)Organización del poder político en el Uruguay.

Figura 4. Copia de la malla del Plan 1963. Oficina de Documentación Estudiantil del CES.

Al ver la foto del programa se puede dudar del período de vigencia 1967-1976. Pero la reforma llegó a 5° año en 1967, y Sociología se mantuvo en 5° con este programa hasta el Plan 76 de la dictadura que llegó a 5° en 1977.

Puede verse que el programa de Sociología es un listado de contenidos, sin fundamentación, sin orientaciones ni objetivos específicos. Tampoco se encontró en una bibliografía recomendada. Debe inferirse que las disposiciones generales establecidas por el Plan de Estudios debían orientar a los docentes de todas las asignaturas. El programa consta de dos partes sin títulos. Por el orden presentado puede decirse que en la primera parte se presentan los conceptos medulares de la disciplina tales como hechos sociales, grupos sociales y estratificación social.

En la primera se comienza por un unidad temática titulada *Los hechos sociales*, que da por sentado que es un concepto medular de la Sociología. No se propone ningún teórico ni corriente teórica, se presenta como evidente que los hechos sociales son el objeto de estudio de la Sociología.

Tampoco en la segunda unidad temática titulada *La teoría social contemporánea* se proponen teóricos. Sin embargo, el auge del Estructural-Funcionalismo como legítimo encuadre teórico queda claro por el contenido de la unidad: estructura, función, rol-status (como una unidad), organización y desorganización, anomia.

Llama la atención que ya figuren como temáticas las subculturas, etnocentrismo y relativismo cultural. Sin embargo, aparece el término “civilización” de alguna manera superado por las Ciencias Sociales.

En la segunda parte se focalizan algunas temáticas como la Sociedad Rural y la Sociología urbana. En la Unidad 9 titulada *Sociología urbana* aparece como tema “la conducta desviada en las ciudades. Delincuencia, vicio, parasitismo social”. En este aspecto es resaltable ya la preocupación por el tema de la inseguridad asociada a la vida en la ciudad, y el concepto de parasitismo asociado a la delincuencia y al “vicio” que se maneja. Este concepto lleva implícita una carga peyorativa. También se vincula con algunas miradas positivistas que jerarquizaron el factor biológico por influencia darwiniana como fue el caso de Spencer y su analogía orgánica. Se trata de un enfoque positivista, que visualiza el avance hacia el progreso desde una interpretación mecanicista, a través del triunfo del más fuerte. Las ideas de evolución y determinismo están implícitas en este enfoque, su postura se conoce como “darwinismo social”.

Sin embargo, cabe destacar que ya en el programa se procura distinguir el conocimiento y lenguaje vulgar, del científico. Que se entienda relevante presentar la teoría ligada a la investigación. Y que si bien se trata de un listado de contenidos aparentemente no vinculados a una teoría específica –aunque

claramente lo están-, no se presenta una valoración ni una orientación “tendenciosa” de los mismos. La asepsia –que no es tal- al menos pretende darle al curso una cierta objetividad que se le atribuía al enfoque científico –también ligado a la mirada positivista de la ciencia-.

La investigación sociológica no estaba en auge, más bien era una pretensión, por eso probablemente, en el entendido que la teorización social era lo más relevante, es que se confía en que los profesores de Filosofía se hagan cargo de este curso.

El plan 1976: contexto socio-político, objetivos, innovaciones

En 1968 el gobierno tomó una serie de medidas represivas como allanamiento de locales universitarios y represión de los estudiantes durante sus movilizaciones. La finalidad de tales acciones según manifestaba este gobierno era la *recuperación del orden y de la seguridad*, y para ello debían sofocarse las reivindicaciones populares. Un momento de clara profundización de la conflictividad fue el asesinato del estudiante Líber Arce y un mes después de Hugo de los Santos y Susana Pintos en un período aún de gobierno civil. En Enseñanza Secundaria se suspendieron las clases durante varios meses ese año y el siguiente.

Si bien el Poder Ejecutivo decretó la intervención de la Universidad y cerró la Licenciatura en Sociología tras el Golpe de Estado de 1973, antes, más precisamente el 13 de febrero de 1970 la Educación Secundaria fue intervenida por el gobierno militar, quien sustituyó al Consejo de Educación Secundaria –y en el mismo decreto también al Consejo Directivo de la Universidad del Trabajo del Uruguay- por un Consejo Interventor integrado por un Director General, el profesor Armando Acosta y Lara, por los profesores Luis Beltrán, Simodocio Morales, el doctor Antonio Escanellas y por Hispano Pérez Fontana.

En el decreto que determina la intervención ya se anuncia una reforma del plan de estudios. El texto del mismo señala:

VISTO: la situación caótica imperante en Enseñanza Secundaria y en la Universidad del Trabajo del Uruguay, la necesidad urgente de adecuar la enseñanza media a los requerimientos de la época presente.

CONSIDERANDO: I) Que los dos últimos años lectivos han acusado una señalada irregularidad en la prestación de los servicios docentes y administrativos de la enseñanza media, [...]; y además, durante un largo lapso, tampoco sancionaron las insistencias de profesores y funcionarios [...]

IV) Que la defensa del principio de laicidad en su verdadero y amplio sentido, impone preservar los institutos de enseñanza media del desvío de sus fines específicos (artículos 58 y 71 de la Constitución de la República);

V) Que esas denuncias se han comprobado fehacientemente en forma reiterada, en ocasiones tales como las Asambleas de Profesores de Enseñanza Secundaria en 1069, realizadas en virtud del art. 40 del Estatuto del Profesor, cuyos fines técnico-pedagógicos fueran desvirtuados [...] que han configurado un clima claramente violatorio de la obligada neutralidad de los centros de enseñanza;

VI) Que la situación anteriormente descrita se ha traducido, además, en un notable decaimiento de la imprescindible autoridad dentro de la Enseñanza Secundaria [...] y que el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria no ha cumplido con sus deberes de jerarca y. Además ha contribuido a debilitar la autoridad de los directores del ente [...]

DECRETA:

Art. 1º.- Con el objeto de asegurar la regularidad y eficacia en la prestación de los servicios de enseñanza media y el fiel cumplimiento del artículo 58 de la Constitución de la República en lo pertinente, sustitúyese a los actuales Consejo Nacional de educación Secundaria y Consejo Directivo de la Universidad del Trabajo del Uruguay, por Consejos Interventores cuya integración y cometidos son los que se expresan en los artículos siguientes.

Art. 2º.- El Consejo Interventor de Enseñanza Secundaria estará integrado por el profesor Armando Acosta y Lara en carácter de Director General, que lo presidirá, y por el C/ A Hispano Pérez Fontana, el doctor Antonio Escanellas, el profesor Simodocio Morales y el profesor Luis Bertrán.

Art. 4º.- Serán cometidos de los Consejos Interventores [...]

- b) La preparación de un proyecto de ley orgánica de la enseñanza media.
- c) La estructuración y puesta en funcionamiento de un plan de reforma de la enseñanza media, con el establecimiento de un ciclo común de estudios básicos.
- d) La formulación de los Estatutos del Profesor y del funcionario de la enseñanza media (artículo 204 de la Constitución de la República), que asegure el cumplimiento estricto del artículo 80, numeral 6º de la Constitución; y la formulación del Estatuto del Estudiante de la enseñanza media.

La relevancia que se le da al papel de la enseñanza y del sistema educativo y la identificación de los docentes y estudiantes como actores que deben ser controlados surge claramente de esta disposición.

El Decreto 12/1170 que interviene Secundaria fue considerado inconstitucional por la Federación Nacional de Profesores, la cual en rechazo a las me-

didas y en apoyo a los consejeros destituidos, convocó a un paro de seis días y a concentrarse frente al Consejo de Educación Secundaria. Durante el desarrollo de estas movilizaciones fueron detenidos un profesor y tres estudiantes. También se suspendieron las Asambleas Técnico Docentes art. 40 y fueron destituidos varios profesores.

El consejo interventor dio órdenes expresas a los Directores de los liceos prohibiendo el proselitismo y la propaganda política en las instituciones bajo amenaza de destitución. A continuación detallamos el contenido de la Circular No 1108/970/GCC, C.A. 6/3/970 del 16 de febrero de 1970.

Señor Director

De mi consideración:

El Consejo Interventor de Enseñanza Secundaria en sesión del 13 de febrero ppdo., resolvió hacerle saber lo siguiente:

1º) Que debe extremar, celosamente, todos los cuidados tendientes a evitar el proselitismo de cualquier especie, dentro del ámbito liceal.

2º) Que es obligación ineludible desterrar las prácticas de propaganda política y retirar de cualquiera de los ambientes liceales –inclusive de las Salas de Profesores- todos los elementos que para aquella se utilicen.

3º) Que en los casos de ocupación del edificio liceal, está obligado bajo la más severa responsabilidad, a actuar de la siguiente manera:

Requerir, en lo posible, asistencia letrada y, después de levantar el acta de ocupación del edificio, con señalamiento preciso a los ocupantes “de la responsabilidad que tales hechos pudieran originar”, denunciarlo a la Jefatura de Policía.

Presentarse a las autoridades judiciales solicitando el desalojo inmediato del local.

[...]

Abstenerse de aceptar ninguna clase de mediación, oficiosa y oficial, pues la ocupación de los edificios liceales constituye grave falta que deber ser sancionada, ya que ha dejado de ser simple aventura estudiantil o táctica de lucha de los estudiantes para constituirse, en los momentos presentes, en métodos con consignas políticas y de procedencia desconocida, que ponen en peligro la organización institucional del Ente.

Saludo a usted atentamente.

Armando Acosta y Lara
Presidente

Pedro Espinosa Borges
Secretario

La intervención se extendió durante toda la dictadura-cívico militar, es decir, hasta 1984. La dictadura realizó una intensa campaña de propaganda para justificar sus acciones. En primer lugar difundir la idea del riesgo colectivo que corría la población y que el Poder Ejecutivo y las FFAA estaban enfrentando. Así identificó sus enemigos, como los docentes, influyentes en las generaciones jóvenes que resultaban especialmente peligrosos. Esta no es una inferencia, sino que explícitamente se expresó en los discursos de diversos actores, civiles y militares, a través de la prensa y también, a través de publicaciones de las Fuerzas Armadas, encargadas de difundir las ideas del régimen dictatorial. Una de estas publicaciones fue la revista *El soldado*, del Centro Militar, y otras del Coronel Soto –Vicerrector del CONAE en los primeros años de la dictadura- como la titulada *Proceso de la Educación en el Uruguay*-. En estas publicaciones se expresó alarma por el riesgo al que están expuestos los jóvenes en los liceos, junto a adultos inmorales que promovían la subversión. En enemigo estaba adentro de las instituciones educativas, pues los jóvenes estaban siendo manipulados por el enemigo marxista.

La idea fuerza que impulsaron las autoridades era que dentro de las instituciones se libraba una batalla entre los defensores y los enemigos del orden. Así el Coronel Soto en el texto “Occidente ante la coyuntura marxista”, dejó claro quienes eran los enemigos: los totalitarismos, el liberalismo político, el liberalismo económico y el marxismo.

La forma de resistir los embates de la subversión eran la vigilancia y control permanente de las prácticas que se desarrollan en las instituciones, de sus actores, de los contenidos que se imparten en las clases y que se difunden en los libros. La lucha contra el marxismo es lo que queda explícito en el Decreto 1026/973, resolución que expresa claramente la necesidad de la censura ideológica.

Surge de la entrevista con un profesor de Historia (Cita 3), que luego ocupó en la apertura democrática un cargo de responsabilidad en la reorganización de Educación Secundaria, la forma de control de los Inspectores de asignatura en las clases. El control no solamente de los contenidos y de la bibliografía utilizada, sino de los énfasis y enfoques de los temas que los docentes debían cuidar en sus clases.

Cita 3- Entrevista Nº IV

Yo recibo en determinado momento en el Nocturno del 27 la visita de un inspector, a quien conocía de otra época. No todos eran inspectores para cortar cabeza, vamos a aclarar, entonces estoy dando de repente con mucha vehemencia, tal vez, la declaración de independencia de los Estados Unidos: todos los hombres están dotados por su creador de una serie de finalidades, que el justo del gobernante, venid por el libre consentimiento de sus gobernados.. el Derecho de la insurrección.. entonces cuando termina la clase me dice... “no es conveniente que estos temas se traten así” ¿Cómo así inspector? “Con ese énfasis.” Pero es un texto histórico ¿no? ¿Qué texto? “El texto de Traversoni y demás” ¿Está prohibido el texto de Traversoni? “No, no está prohibido, no es conveniente.”

Hubo asignaturas como Historia y Cultura Cívica - Educación Moral y Cívica más adelante- cuyos contenidos eran especialmente vigilados así como los docentes a cargo de los cursos. En la cita 4 surge que una docente que tuvo algún tipo de militancia no podía continuar dando clases de Cultura Cívica. En este caso es una docente titulada en el IPA en esa especialidad.

Cita 4- Entrevista I

P: Cristina quiero volver un poquito para atrás, es la última pregunta que te voy a hacer, vos terminaste el profesorado de Cultura Cívica en el 85, ¿Cómo fue que te destituyeron?

RE: Ah... me destituyeron, terminé en el 74, me destituyeron porque... Hubo una resolución del CONAE en el que masivamente destituyeron a todos los alumnos del IPA que tenían alguna militancia en algo, yo nunca había estado presa, nunca me había pasado nada, pero... figuraba en una lista de estas de.. de esas listas negras que funcionaban.. fijate que en la asignatura nuestra los únicos dos destituidos.. fijate.. fuimos Amaral y yo.. y Ademar.

P: ¿Y nadie mas de la asignatura fue destituido? Amaral, Ademar y vos.

RE: Nadie mas.... Si... nadie mas.... Nadie mas...

P:¿Por qué estaban en alguna lista?

RE: No, nosotros porque tendríamos... yo que sé... me parece que teníamos alguna.... Cuando fui a renovar un pasaporte en el 83 me mandaron a Inteligencia, ahí en (...) y ahí un gordito de... con la camisa que le reventaba la pancita sacó un sobre de papel manila con una hoja adentro donde decía que yo había tenido militancia en el barrio de... relacionado con el liceo 22.

La dictadura interviene en la Enseñanza Secundaria para salvar a los jóvenes y así es que empieza a plantearse la necesidad de cambios que van a derivar en el Plan 1976. Con dicho plan se procura un adoctrinamiento que asegure la continuidad del orden para lo que no alcanzaba ya solamente la censura.

La pedagogía militar es una pedagogía del terror: había que disputar las *almas* de los jóvenes a la sedición, y había que hacerlo con todas las *armas* disponibles. Las instituciones se convierten en instrumentos del nuevo régimen, tanto los liceos como las cárceles. A partir de ahora toda una gama extensa de instituciones comienzan a desarrollar su dimensión “pedagógica” gracias a las FFAA. (Romano, 2010, p. 123)

Según Romano (2010, p.156), en dictadura, la innovación curricular más importante de los planes que entran en vigencia en Secundaria es la sustitución de Educación Cívico Democrática (Plan 63) por Educación Moral y Cívica, la que se incorpora en el diseño curricular de los tres primeros años del Ciclo Básico. El Inspector de la asignatura, el Doctor Wilson Craviotto (citado por Romano, 2010, p.157), señala que la misma permitirá sostener “la formación de las próximas generaciones de orientales respetuosos de nuestras más puras tradiciones [...]”.

La finalidad de esta disciplina debe orientarse a la formación y desarrollo de la personalidad moral y cívica del educando, para que pueda captar eficazmente el estado actual de la Humanidad en lo político, social y económico y pueda actuar en ejercicio pleno de sus verdaderos atributos pensantes, dentro del estilo de vida nacional.¹⁴

14. CONAE, Ciclo Básico, Moral y Educación Cívica, 1974.

En esto coinciden los docentes entrevistados. De las citas 5, 6 y 7 surge la clara conciencia del papel que cumplía la especialidad en relación al adoctrinamiento ideológico que buscaba al dictadura con estos contenidos, tanto de una docente destituida (cita 5) como de docentes que trabajaron a cargo de la especialidad en la dictadura (cita 6 y 7).

Cita 5- Entrevista I

Durante la dictadura la asignatura equivalente a Educación Cívica, Cultura Cívica, etc., se convirtió, dejó de ser una materia que tenía como objetivo fundamental la formación del ciudadano y la instrucción en todos los aspectos que tenían que ver con el ejercicio de la democracia y de la ciudadanía, en una materia netamente y sin ningún tipo de recato ideológica, fue una materia que estaba en los tres primeros años, tres años del ciclo básico y que no sé cómo se llamaba – porque por suerte no trabajé – y era... se escribía las biografías de las personas. Todo era basado en apuntes, en libros de los mismos profesores que no tenían ninguna formación académica, eran libros del profesor que era inspector, de una profesora que dictaba la materia sin demasiada formación.

De la entrevista a una docente egresada de la Especialidad Cultura Cívica (cita 6) surge que no todos los docentes que trabajaron en dictadura en la especialidad eran de confianza de las autoridades, pero que no tenían más remedio que cumplir con el programa aunque haciendo un poco de resistencia: “yo jamás usé los libros de esas mujeres que eran para adoctrinar”. También se reitera el papel que cumplieron los Inspectores de Asignatura en el período.

Cita 6- Entrevista II

Toda la gente estaba acomodada y el inspector te daba horas así fueras alumno de Medicina. Craviotto, te decía adonde te mandaban. Yo trabajé siempre. Claro dependía que siguieran dando horas que no hubiera otra gente. Egresamos en plena dictadura y nuestra asignatura se usaba para adoctrinar. Craviotto nunca se metió conmigo, pero yo no daba las leyes policiales. Gente puesta a dedo. Adoctrinamiento total y yo jamás usé los libros de esas mujeres que eran para adoctrinar, beneficiar el sistema, por eso tuve conflictos con estas mujeres como Dora Noblía.

Pero te digo, para mi en los programas de Educación Moral y Cívica de la dictadura había cosas preciosas como las biografías, cuando di la de Gandhi yo le saqué un provecho. Madame Curie, vos dirás qué tiene que ver, pero si vos querías metías temas como independencia femenina, figuras que inculcan valores que no tienen que ver con lo político. Yo no sé lo cada uno hacía en su clase. Pero yo en el Plan 76 no daba la Ley de la FFAA o fuerzas conjuntas...

Se usaba un libro que se usaba que daba un militar medio gordo que lo sacamos a patadas un general o un coronel, un libro totalmente tendencioso para esa asignatura que estaba en 4to, la dábamos los de Derecho y los de Filosofía. Con el libro de Silva Ledesma...

Mirá que yo no tengo militancia política ni nunca la tuve, de hecho yo voto según lo que vea que está bien ahora. Pero aún así aquella fue un época jorobada. Cuando empezó todo este lío el señor Craviotto nos llamó y a mi me dio horas del Centro a La Teja, tenía que caminar cuarenta mil cuadras.

Cita 7- Entrevista III

[..] en ese sentido hubo un descaecimiento de la asignatura y también lo que durante años padecimos los que tuvimos la oportunidad de seguir dando la asignatura fue una minimización de la misma, nos decían, por ejemplo, algunos compañeros: "ah, ustedes son los de la moral.." como que en los contenidos se había perdido profundidad, y bueno, notamos eso. En cuanto a lo que hace a los contenidos específicos si, también había por parte de los inspectores, cuando venían, un rigor específico acerca de si uno había adjetivado o no determinadas situaciones y en ese sentido había que cuidarse o lo que hacía específicamente a nuestra vida, digo, privada no en lo familiar sino nuestra vida privada en cuanto a los pensamientos, en mi caso particular yo antes de la dictadura, en el año 72, tuve un allanamiento en la casa de mis padres y estuve tres, cuatro días detenido en averiguaciones por determinadas amistades que tenía, yo me pude desligar de un compromiso particular o profundo con determinadas actividades en ese momento perseguidas y estábamos en democracia y eso me trajo como consecuencia que en determinado momento tres, cuatro, cinco años después de estar ejerciendo por allá, por el año 76, 77 un día

me dijeran que yo no iba a dictar más la asignatura por tener antecedentes militares, perdón, políticos que atentaban contra el proceso cívico-militar, en ese momento tuve que hacer determinados trámites para que, o para poder perdón, poder justificar de que así como me habían tenido detenido... el contenido de por si había ya bajado mucho, se hablaba de los valores, de la familia, de los símbolos patrios, o sea, ya no había una carga en profundidad de los contenidos jurídicos, en oportunidades algunos de nosotros, yo lo hice durante todos los años que me toco dar clase, hubo contenidos que en lo que hacía el título o al desarrollo de la temática, por ejemplo, una de las unidades decía democracia o decía gobierno, en los gobiernos uno tenía que abstenerse en lo que había y trataba de no emitir juicio, pero en la democracia uno daba el concepto de democracia, etcétera, a lo cual para mi asombro la primera vez, después ya lo tenía como que absorbido, adquirido, los chicos decían: “pero entonces profesor no vivimos en democracia, porque si la democracia implica tales o cuales cosas” entonces yo “ ah, bueno, eso están diciendo ustedes, acá dice que dentro de la temática o la currícula está el tema democracia y la democracia es eso” entonces me volví un poco ateniense y dábamos el concepto, lo trabajamos y en ese sentido nunca nadie pudo observarme nada, o sea, porque, no sé, por unos compañeros quizás no lo dieran u otros lo dábamos desde el punto de vista estrictamente, diríamos, literal del tema y bueno, que los muchachos hicieran sus juicios.

Surge de la bibliografía consultada que no hubo una concepción coherente detrás del discurso de la dictadura sobre la educación, aunque podemos encontrar ideas que se repiten y refuerzan en distintas fuentes como en los escritos del Coronel Soto en la Revista El Soldado y otras publicaciones ya mencionadas, y las ideas expresadas por otros militares en sus resoluciones y distintos actos, ceremonias y a través de los comunicados preparados para los medios de comunicación. La necesidad de brindar una formación moral y cívica se reitera, y para ello se refuerzan los que se entienden son los contenidos de esa formación, incorporándolos en la escuela primaria y colocando la Educación Moral y Cívica a lo largo del Ciclo Básico.

La Sociología en el Plan 76: el matrimonio por conveniencia con la Educación Moral y Cívica y el Derecho

Ya cerrada la carrera de Sociología en la Universidad de la República desde 1973, en plena dictadura, la asignatura Introducción a las Ciencias Sociales fue incorporada en la orientación humanística del segundo año de Bachillerato Diversificado con una carga horaria de cinco horas semanales en el Plan de Estudios del año 76.

Si bien el Programa es de Ciencias Sociales, revisando los contenidos programáticos encontramos que las once unidades temáticas del programa tienen un contenido sociológico. Se habla de las *Ramas de la Sociología y sus relaciones con otras Ciencias Sociales*, y en particular se menciona a la Economía, pero el programa enfoca temas y usa un vocabulario sociológico. Si bien este programa sufrió modificaciones en años posteriores –cuando pasó a ser de Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho–, en 1977 las unidades son la siguientes:

Unidad I: La Sociología y las otras Ciencias Sociales

Unidad II: La Estructura Social

Unidad III: Diferenciación Social

Unidad IV: Estratificación Social

Unidad V: Sociología Regional

Unidad VI: Los cambios sociales

Unidad VII: Sociología Institucional

Unidad VIII: Medios de expresión

Unidad IX: Las actividades

Unidad X: Modos de regulación

Unidad XI: Metodología

Solamente en la primera unidad temática se reconoce la existencia de diversas corrientes teóricas pero las diez unidades restantes se desarrollan los temas desde la concepción teórica del estructural-funcionalismo: la Estructura Social, Bases Cuantitativas y Cualitativas de la Sociabilidad, Bases Físicas, Bases Bióticas y Bases Psicológicas que influyen en la Estructura Social, Concepto y funciones de la Cultura, Status y Rol, Control Social y Anomía Social.

Entre los contenidos de la Unidad I se encuentra: Historia de la Sociología: sus precursores. Sociología Contemporánea. Y en las sugerencias didácticas dice “Se hará notar la universalidad de su contenido y la existencia de corrientes sociológicas anteriores a Comte y Marx.” Se da por sobreentendido que se abordará a Marx. Pero el enfoque que se debe dar al autor aparece

explícitamente planteado en la unidad IX cuando se aborda el tema Estratificación Social. Las cursivas son nuestras.

“Clases Sociales. Concepto. Indicadores e índices. *El problema de la lucha de clases. Colaboración de las clases. La respuesta dada por el orden natural.*” (Unidad IV: Estratificación social, contenidos)

“Se discutirá *el problema de las clases sociales partiendo de la base que las mismas pueden colaborar entre sí, sin necesidad de lucha.*” (Unidad IV: Estratificación social, en Algunas de las actividades a realizar por parte del alumno)

“Factores y condiciones del cambio. El *error marxista* en la interpretación del cambio social. *El error de tomar el desarrollo económico como un fin en sí mismo.* El cambio y la libertad individual.” (Unidad VI: Los cambios sociales, en Contenidos)

Esta enumeración de contenidos refleja claramente el enfoque maniqueísta y dogmatizador que se pretendió dar a la disciplina, como justificadora del statu quo.

Para la dictadura cívico-militar el sistema educativo ha sido un campo fértil para la infiltración de ideas comunistas y sediciosas, y el marxismo había envenenado el sistema educativo gracias a algunos docentes, los que debieron ser expulsados. Como igualmente el peligro de infiltración marxista es inminente era necesario formar y alertar a las nuevas generaciones respecto de los riesgos que acarrea para el orden social.

Lo notorio en este programa de Ciencias Sociales es que no se ignora al teórico Marx, se lo presenta jerarquizando las deficiencias de la teoría. Se niega la lucha de clases y se apela al *Orden Natural*. Como señalan Campodónico, Massera y Sala (1991, p. 14) la dictadura lo hace con un enfoque jusnaturalista básico y simplificador, poco elaborado. Para el jusnaturalismo hay un orden superior básico, que está por encima del Derecho Positivo y al que resulta conveniente apelar para justificar decisiones contrarias al régimen de Derecho. Porque hay un *Orden Natural* que es inmutable y armónico. De ahí que la sociedad debe tender hacia ese orden y armonía y las transformaciones radicales son patologías que hay que enfrentar. Según las autoras en la década del 30 del siglo XX se puede ubicar una vertiente autoritaria del Neotomismo, que se aproxima al fascismo y que pasa a ser la fundamentación filosófica del catolicismo nacionalista de ultraderecha en todo el mundo “[...] y, en particular, de los regímenes fascistas católicos de España, Portugal y España. Posteriormente la vertiente autoritaria tiende a abandonar las posiciones fascistas y ocurre una importante modernización de sus concepciones, incluyendo autores con argumentaciones próximas al organicismo estructural-funcionalista y al neoliberalismo.” (1991, p. 25)

La idea es que el sistema tiende al equilibrio, no hay lucha de clases sino personas y grupos que generan conflictos y constituyen patologías que se deben corregir para asegurar una sociedad armónica. Esas personas deben ser extirpadas y las patologías corregidas en pro de una causa superior.

La reproducción cultural parece ser la pretensión de la educación. Para perpetuarse, la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimientos, representaciones y formas de comportamiento, que sirvan a tal fin, y de desalentar los que se oponen al mismo. Siempre, aún en un régimen democrático, educar implica decidir sobre otro, por lo cual aunque suena impactante, *no hay educación sin manipulación*. Sin embargo, en un momento de auge de la democracia la paradójica expectativa del docente es dar forma al educando sin formarlo, sin terminarlo. Por lo mismo, como señala Estanislao Antelo¹⁵, el éxito de la educación es su fracaso. Claramente esta no era la expectativa de los gobernantes autoritarios en ese momento, su ingenua ilusión era moldear, manipular, dar forma. Aporta a este análisis la entrevista realizada a una docente de Sociología de vasta experiencias que manifiesta que la dictadura fracasó en su intento, y prueba de ello es el resultado de plebiscito del ochenta.

Cita 8- Entrevista I

La finalidad de establecer la teoría... instalar en la cabeza de los chiquilines la teoría de los dos demonios, pero, para los que entienden que la teoría de la reproducción, es la que mejor explica el fenómeno social, cultural... esto muestra que no es cierto, porque a pesar de todos los esfuerzos que hizo la dictadura ya en el plebiscito del 80 la gente votó, lo rechazó, sabía lo que estaba en juego y en el 84 se produjo todo el cambio que fue todo el impacto del Club Naval.

Hemos seleccionado para el análisis otros tramos significativos del Programa de Introducción a las Ciencias Sociales del Plan 76¹⁶:

“El profesor hará ver a los estudiantes que las ciencias sociales pueden no sólo denunciar *la patología social sino colaborar en al búsqueda de soluciones a los problemas sociales.*” (Unidad I, sugerencias didácticas)

15. Antelo, Estanislao (2008), se hace referencia al curso realizado en Montevideo en el IPES.

16. Este programa fue encontrado en los archivos de la oficina de Documentación Estudiantil del CES.

“Las diversiones, recreaciones, festejos, *conmemoraciones. Naturaleza y significación. Función social.*” (Unidad IX: Las actividades, en Contenidos)

“*Se le dará especial relevancia a la actuación en las conmemoraciones patrias*” (Unidad IX: Las actividades, en Sugerencias Didácticas)

Estos contenidos y recomendaciones coinciden con la línea de política educativa de la dictadura que se expresa en Acto Institucional N°7: “[...] Se reestructurará el régimen educativo a fin de adecuarlo a las exigencias del momento histórico dentro del tradicional estilo de vida oriental”.

El propio Plan 76 establecía como propósito “la formación de la juventud como hombres libres y responsables, como futuros ciudadanos útiles para el país, para sí mismos y para su familia, con el culto de la Nacionalidad, del honor, de la dignidad y del patriotismo.”

Durante los años que duró la Dictadura se impuso una ideología nacionalista. Justamente la Doctrina de la Seguridad Nacional apela a la reafirmación y fortalecimiento de la Nación. Por eso se jerarquiza el estudio de los símbolos patrios y la participación obligatoria en las conmemoraciones de las fechas patrias, y en el programa de Sociología se incluye como tema.

El enfoque teórico dominante en el programa de Ciencias Sociales de 1977, la selección temática y la ausencia del pluralismo teórico y metodológico que caracteriza a la Sociología como disciplina, no debe resultar extraño en cuanto el curso estaría a cargo de los Profesores de Educación Moral y Cívica y diversos documentos de la época manifestaban la preocupación de las autoridades por promover en los estudiantes valores tales como “la defensa del orden”, “la prescindencia de la problemática social”, “la no problematización en el ámbito laboral”, “la unidad moral de la Nación”, entre otras.¹⁷

También vale la pena analizar la bibliografía que sugiere el programa:

Resúmenes de Isaac Ganón (2 tomos)

Apuntes de Sociología Institucional –Isaac Ganón

Sociología- Alfredo Poviña

Sociología – S. Giner

Economía política- (2 tomos) Raymond Barré

Economía Política – (2 tomos) Gervasio Posadas Belgrano

Como se ve la bibliografía era escasa y se basaba en apuntes y manuales. El control de la bibliografía era estricto y los docentes no podían ni dejar de cumplir el programa ni utilizar bibliografía que no estuviera recomendada.

17. Campodónico, Silvia, Massera, Ema y Sala, Niurka (1991, p. 92).

En diciembre de 1978 se modificó el Programa de 4to año, Introducción a la Filosofía y el Derecho, por el de Introducción a la Filosofía. (Nota circular N° 365/78).

Por esa modificación el Profesor de Filosofía Sebastián Sánchez Rincón incluyó contenidos sociológicos en el Libro de Síntesis Filosófica. Introducción a la Filosofía que fue editado en 1980 por la Editorial Mosca. (Ver figura 5)



Figura 5. Fotografía de la tapa del libro Síntesis Filosófica. Introducción a la Filosofía que fue editado en 1980 por la Editorial Mosca. Elaboración propia.

Se indica en la tapa del libro que está adecuado al Plan de Estudios de Enseñanza Secundaria 1976, y luego enumera las disciplinas que aborda: Psicología, Lógica, Metafísica, Axiología, Moral, Sociología y Jurisprudencia.

Una docente de Cultura Cívica comenta le desconcierto porque el programa de Filosofía de cuarto año integra contenidos de Derecho y Sociología. (Cita 9)

Cita 9- Entrevista II

P: Pero el libro de Filosofía de cuarto de Sánchez Rincón tiene contenidos de Moral, Sociología y Jurisprudencia.

RE: El curso en 4to año era Filosofía y Derecho, o al revés. Sociología no era. ¿Conocés a Robert Calabria? Lo conozco desde que nació, del barrio. Y él vino a caso y me decía “qué hacemos con esto” ni él sabía Derecho ni yo Filosofía. Yo no la di nunca pero él la dio.

Es interesante observar en el índice el enfoque que se le da a los contenidos que se presentan como sociológicos y el tipo de abordaje que es sobre todo jurídico: sociedad conyugal, fines del matrimonio, filiación, tutela y curatela. (Ver figura 6).

	<u>Págs.</u>
SOCIOLOGIA	287
La familia humana	287
Sociedad conyugal	288
Fines del matrimonio	288
Propiedades del matrimonio	289
Sociedad paterno filial - Filiación; relación padres-hijos	291
Filiación-Relación padres-hijos	293
Derechos de unos para con los otros	296
Aspecto histórico-filosófico de la familia	296
Tutela y curatela	299
SOCIOLOGIA Y JURISPRUDENCIA	301
La Moral Social y Política	302
La persona y la sociedad. La sociedad interpersonal	302
Organización de la agrupación humana: el clan, la tribu, la civitas, el Estado	306
Organización y autoridad	307
La regulación de la relación con los demás; Los deberes y Derechos	308
Norma moral y norma jurídica - Noción de Derecho - Función del Derecho - Ideal del Derecho	309
La Justicia - La Persona - Derecho natural y Derecho positivo	310
La persona humana como sujeto de deberes y Derechos	313

Figura 6. Fotografía del índice del libro Síntesis Filosófica. Introducción a la Filosofía que fue editado en 1980 por la Editorial Mosca. Elaboración propia.

En el año 1978 hubo un ajuste del programa de 5º año y se introdujeron dos unidades de Derecho, el programa pasó a llamarse Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho. Al año siguiente en 1979, salió publicado el libro de Carlos Trianón, Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho, editado por Casa del Estudiante ajustado a los contenidos de dicho programa. (Ver figura 7)

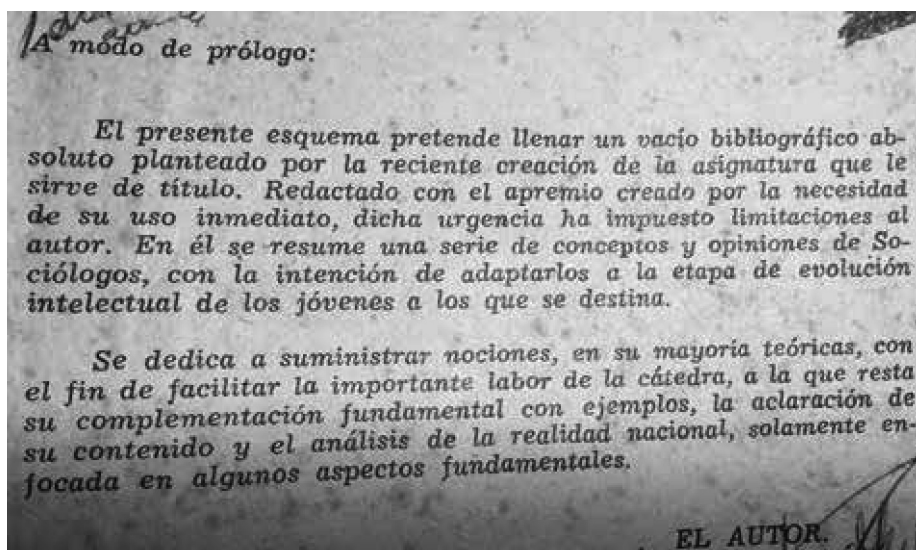


Figura 7. Fotografía del prólogo del libro de Carlos Trianón (1979), Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho, editado por Casa del Estudiante. Elaboración propia.

Vale la pena visualizar la forma en que se presenta el objeto y la definición de Sociología que presenta Trianón en este libro (1979, p.p. 6, 7). (Ver figuras 8 y 9)

Sin mencionar a Emilio Durkheim ni al Positivismo Sociológico, se da por sentado que el objeto de estudio de la Sociología son los hechos sociales y que la finalidad de ciencia Sociología es encontrar las leyes que rigen los fenómenos sociales, y la finalidad es “contribuir a la búsqueda de soluciones a los problemas sociales”, es decir, a *superar el desorden y recuperar la armonía social*.

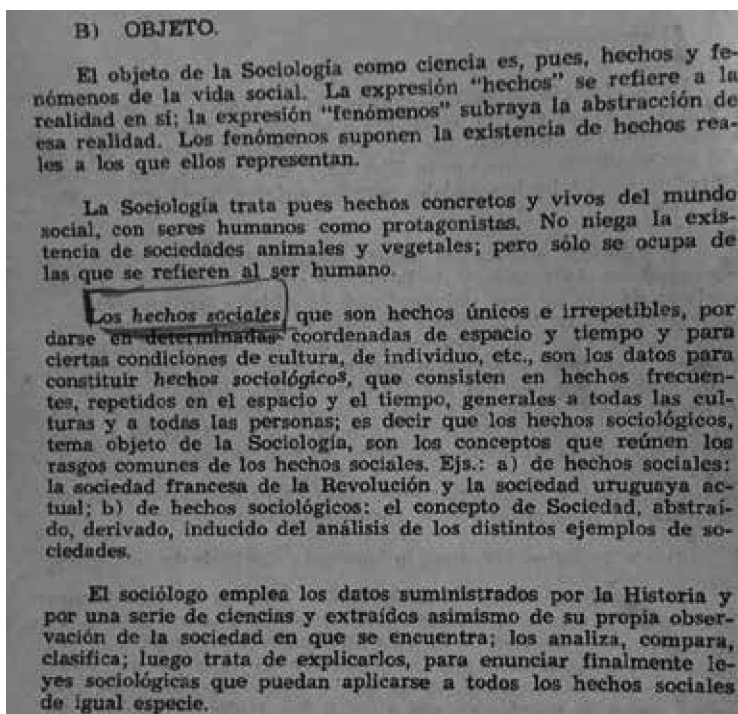


Figura 8. Fotografía del texto del libro de Carlos Trián (1979), Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho, editado por Casa del Estudiante. Elaboración propia.

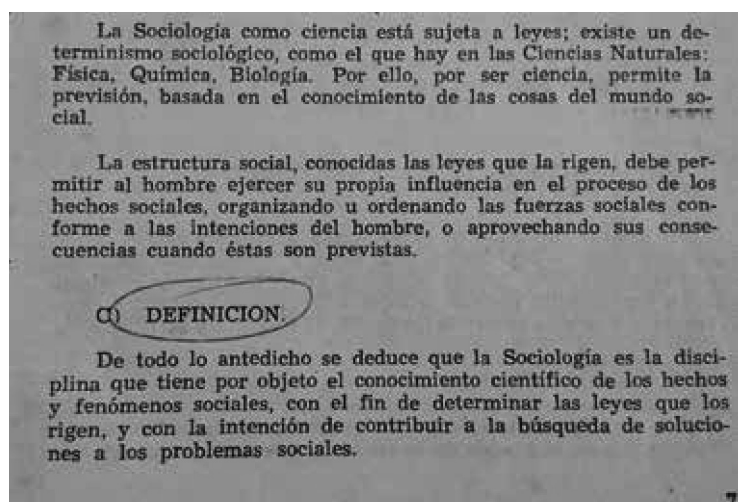


Figura 9. Fotografía del texto del libro de Carlos Trián (1979), Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho, editado por Casa del Estudiante. Elaboración propia.

¿Quiénes eran los profesores de Sociología? Los profesores que tenían mayoritariamente cargos de confianza y dictaban la asignatura Educación Moral y Cívica-Derecho. La Sociología podía contribuir a dar un enfoque moralizante, que fuera la antesala del Curso de Introducción al Derecho que según el plan se ubicaba en 6to años de Derecho.

Cita 10- Entrevista I

[...] en el año 85 ya se lo daban, ya estaba institucionalizado que se lo daban a los profesores de Derecho que eran los que.. eran los mas confiables para la dictadura.. habían sido los mas confiables, y leyendo los textos que usaban los chiquilines durante la dictadura tienen una visión... o el programa estaba inspirado en una visión sociológica en la que la Sociología venía como a naturalizar el orden, no era una Sociología crítica, sino justificadora.. de eso que hoy llamamos la reproducción cultural, entonces el orden.. el texto de Biezans tenía.. que yo me lo compré en la feria Tristán Narvaja, coleccionaba ese tipo de cosas, estaban todos anotados.... eran un chiquilín y una chiquilina y decían... les llamaba la atención al muchacho como ponía énfasis en la naturalidad del orden, un poco la idea de orden y progreso, pero mas que eso como el orden es presentado como algo que viene dado.

La entrevistada (cita 10) se refiere los libros de Introducción a la Sociología que recogen artículos de John y Mavis Biesnaz, Ely Chinoy y John Bottomore, publicados en Uruguay en 1978 en tres tomos por Indice. Uno de los tomos desarrolla la temática del Control Social y la Socialización, hacer referencia a las agencias de la Socialización, a la desviación y a la conformidad, desde una perspectiva estructural-funcionalista sin explicitarlo:

El concepto de rol y status se derivan de observaciones básicas sobre la naturaleza de las instituciones.

Las consecuencias de ciertas pautas institucionales y estructuras sociales no siempre son deseables es de el punto de vista de la sociedad como un todo o desde el punto de vista de algunas de sus partes. Para referirse en forma sistemática a las pautas sociales, se emplea el termino de disfunción. Se refiere a aquellas consecuencias que tienden a disminuir la integración y estabilidad de la sociedad o de cualquiera de sus partes y a acordar las posibilidades de su supervivencia y persistencia.

Resumiendo: el análisis funcional se ocupa del estudio de todas las consecuencias, tanto manifiestas como latentes, positiva o negativa (disfunción), de cualquier pauta institucional y estructural en el que aparece determinada pauta social, ya que las consecuencias de pautas similares pueden variar según los distintos contextos.

Estos libros fueron recomendados por la Inspección de la asignatura en ese período.

La Sociología como disciplina escolar en democracia

En 1986, con la apertura democrática se realiza una reformulación programática en Secundaria para Segundo Ciclo, pero las innovaciones fundamentales se dieron en Ciclo Básico.

La asignatura Introducción a las Ciencias Sociales pasó a denominarse Introducción a la Sociología, y se quitaron las unidades de contenido jurídico. También “se limpió” de las orientaciones que se entendieron más claramente tendenciosas.

En general la secuenciación del programa se mantuvo:

Unidad I – La Sociología y otras ciencias sociales

Unidad II- La estructura social

Unidad III- Diferenciación social

Unidad IV- Estratificación Social

Unidad V- Sociología rural y urbana

Unidad VI- Cambio Social

Esta propuesta programática estableció el abordaje de teorías sociológicas en la primera unidad temática, comenzando con el pensamiento y obra de Augusto Comte. En el resto del programa no se mencionan los enfoques teóricos. El programa establece entonces una clara división: las corrientes teóricas se desarrollan en la primera unidad temática pero en las restantes los temas que se enumeran indican un claro enfoque estructural-funcionalista.

Entre 1986 y 1991 se siguieron usando los libros de Sociología con los apuntes de las clases de Facultad de Aldo Solari y los libros de de John y Mavis Biezsanz pues no había otro material disponible. La primera edición del libro de Introducción a la Sociología de la socióloga uruguaya Adriana Marrero es de 1992 en el cual se considera casi rigurosamente el programa. En la Unidad temática IV al tratar el tema Estratificación Social en Uruguay se aportan las investigaciones de Alfredo Errandonea y Juan Pablo Terra que no están con-

templadas en el programa y al tratar el Cambio Social se presentan las teorías del cambio económico en América Latina emergentes de la CEPAL.

Este programa siguió vigente hasta la reformulación programática que se realizó en 1993 encuadrada dentro de la llamada Microexperiencia de Bachillerato que llevó adelante la administración de la enseñanza del Partido Nacional, cuyo CODICEN estaba encabezado por Juan Gabito Zóboli y el CES por el Licenciado Daniel Corbo. Esta reformulación se realizó con una participación activa de la Asamblea Técnico Docente del CES (art.19) pero involucró también a la UTU. Se formó una Comisión Central en CODICEN dirigida por la Consejera Dra. Beatriz Macedo, e integrada por los Consejeros Alfredo Traversoni (CODICEN) que luego de su fallecimiento fue sustituido por Jorge Carbonell, también participó la Consejera Carmen Barrios Anza (CES), delegados de Primaria, UTU y ATD de Secundaria y UTU, AUDEC y AIDEP. Por la UdelaR participó Benjamín Nahum y Domingo Carlevaro.

En este Plan se mantienen con escasas modificaciones la diversificación del Bachillerato que tenía el Plan 1976. Lo novedoso fue que se creó un tronco común de asignaturas para UTU y Educación Secundaria, y en el mismo se incorporó en 2do año de Bachillerato (5º) una asignatura denominada Estudios Sociales con tres horas semanales, y una asignatura con cinco horas en la trayectoria humanística denominada Ciencias Sociales.

La Comisión Central entendía que Estudios Sociales debía incorporar una abordaje multidisciplinario y que en Ciencias Sociales debía complementarse el enfoque sociológico con miradas de otras Ciencias Sociales. Cuando se instalan las Comisiones de Reformulación Programática integradas por Inspectores y delegados votados por elecciones organizadas por la Mesa Permanente de la ATD, ambos programas quedan a cargo de la Inspección de Educación Social y Cívica-Derecho y los docentes elegidos por el cuerpo inspectivo para armar los programas junto a los delegados de la ATD. El resultado fue un programa de Estudios Sociales con una unidad temática de contenido sociológico y dos unidades temáticas de contenido jurídico. También se introdujeron algunas mínimas modificaciones en la Reformulación Programática del Programa de Sociología que cambió su nombre por Ciencias Sociales: se quitó Comte y se dejaron los autores clásicos Durkheim, Weber y Marx. Se cambió el nombre de la segunda unidad temática por “Factores que influyen sobre la Estructura Social”, la tercera unidad temática pasó a llamarse “Estructura y Diferenciación Social”. También se cambió el orden de las últimas unidades temáticas, pasando a ser la V Cambio Social y la VI La sociedad rural y urbana.

Cita 11- Entrevista I

P: Y cuando tomaban los exámenes, por ejemplo, ¿cuál era el enfoque? ¿Formaste una opinión sobre el enfoque que los otros colegas daban en democracia al curso?

RE: Seguían el texto de Adriana Marrero, que tiene una impronta mas allá del discurso, una impronta muy funcionalista... entonces seguían todos ese texto que era como la biblia, se le daba, por ejemplo, un rol protagónico al rol y status. Me preguntabas sobre los exámenes. Bueno, nunca faltaba la pregunta ¿Qué es un rol? ¿Qué es el status? Defina rol, defina estatus, ¿te acordás de eso? Bueno, esa era la pauta de la importancia que tenía el funcionalismo. El funcionalismo parsoniano, es Parsons lo que pasa que... lo irónico es que Parsons lo dan en un día y Parsons para entenderlo tenés que trabajarlo como 15 días... daban toda la teoría en una semana o en quince días, a mi me llevaba hasta las vacaciones de julio pero después como ellos, los estudiantes, dominaban a través del enfoque de paradigmas resultó mas didáctico y dominaban las ideas claves, podían reflexionar, relacionar cosas, la segunda parte del curso íbamos como en coche porque ya podían ir deduciendo.. podían llegar a conclusiones.

P: ¿Así que no era un trabajo coordinado con otros colegas?

RE: Claro porque cada uno hacía la suya, ninguno nos molestábamos... yo empecé a trabajar desde el enfoque de paradigmas porque era el que me resultaba mas didáctico.

Surge de la entrevista a una docente de Sociología destituida que se incorporó a Secundaria en democracia (cita 11) un cuestionamiento a las prácticas de enseñanza de la Sociología que pudo identificar especialmente en las mesas de examen. En especial, la vigencia del enfoque estructural-funcionalista, la banalización del mismo y una dificultad notoria para cambiar los contenidos programáticos.

Luego de una polémica reforma del Ciclo Básico que generó una gran conflictividad sindical durante la Administración del Profesor Germán Rama, se procuró implementar algunos cambios en el Bachillerato, para lo cual se instaló una Comisión para la Transformación de la Enseñanza Media Superior. Dicha comisión estuvo integrada por Directores, Inspectores y docentes delegados de las ATD –que luego se retiraron de la misma y cuestionaron el plan de estudios- y estaba coordinada por el Sociólogo Renato Opertti quien

también dirigía un organismo creado especialmente para gestionar los recursos que aportaba un préstamo del BID y la ANEP, destinados a implementar innovaciones educativas. Del trabajo de esta Comisión surgió el Plan 2003 o Plan TEMS, que se implementó con carácter piloto inicialmente en 11 centros. La novedad más notoria de este plan era que el currículo y la evaluación se basaba en un agrupación de competencias. Originalmente se propuso que Sociología fuera una asignatura que formara parte del tronco común de 5º año, pero finalmente, por decisión de la Inspección del CES de Educación Social y Cívica-Derecho, se mantuvo en el tronco común la asignatura Estudios Sociales con contenidos mayoritariamente jurídicos y la asignatura Sociología se mantuvo en la trayectoria humanística con cinco horas semanales.

Puede decirse que este programa de Sociología transforma en parte el programa que se había implementado desde 1976 con algunas modificaciones introducidas en las reformulaciones programáticas de 1986 y 1993. En la cita 12 la docente de Sociología que participó asesorando a la Inspección en la reformulación del programa señala que los cambios programáticos no transforman las prácticas. Si una cierta presentación de contenidos dio resultado, los estudiantes son capaces de repetirlos, no se duda ni se ve la necesidad de cambiar.

Cita 12- Entrevista I

P: ¿Vos cuantos años diste clase de Sociología?

RE: Y como 25.

P: ¿En esos 25 años viste transformaciones en el trabajo?

RE: No... en los programas si hubo transformaciones ¿verdad?... si, pero la gente en la clase sigue dando lo mismo aunque cambie el programa, no hay que gastarse cambiando el programa, para mi, sin hacerle un curso previo, pero hay uno nuevo, léanlo, eso lo discutimos mucho con compañeras que son muy capaces, saben mucho de esto y llegamos a la conclusión que en la medida en que algo me de resultado, que el resultado puede ser que los chiquilines entiendan, que no tengan problema con nadie, que yo no tenga dificultad para darlo, no lo voy a cambiar, entonces no vale la pena desgastarse, porque yo estuve representando en aquellas... de las reformulaciones de 2006, que me habían elegido mis compañeros, algo que me (...) esa responsabilidad, y cambiamos el programa y fue una lucha interna para cambiar el programa y llegar a esos consensos que son muy democráticos pero que después enchastran... crean incoherencias internas, porque después

cada uno sigue dando lo que quiere, entonces, me parece que sin una formación previa, preparación para dar los programas nuevos, toma de conciencia de los profesores de que es algo nuevo, lleguen a entender que es algo nuevo, etcétera, no hay que desgastarse...

En la fundamentación se explica que esta reformulación pretende la incorporación y desarrollo de parte de los estudiantes de una perspectiva sociológica que “les permita relacionar de modo crítico y reflexivo los fenómenos sociales con las experiencias individuales, con vistas a su constitución como agentes, más que como simples actores sociales.” También deja establecido que la Sociología como actividad científica es diferente de las Ciencias Naturales y de las llamadas Ciencias Humanas.

Además se establece que es una competencia específica del curso de Sociología “Incorporar instrumentos propios del lenguaje de las comunicaciones sociológicas, (estadísticas, informes, diagnósticos, propuestas) para comprenderlos y poder usarlos reflexivamente en la toma de decisiones y en la participación en la vida ciudadana.”

Se definen tres ejes vertebradores: los paradigmas teórico-metodológicos de la Sociología que surgen del canon clásico –Durkheim, Weber y Marx-, el caso uruguayo como objeto de estudio y la perspectiva sociológica. Es decir, por un lado propone que los estudiantes entiendan la lógica de pensamiento y las concepciones que surgen de las corrientes clásicas para vincularlas con las formas de ver y producir ciencia social que se desprende de cada una. Por otro lado, acercar a los estudiantes la producción de conocimientos de la Sociología a nivel nacional, procurando familiarizarlos con informes de investigación, censos y estadísticas. Pero además, desarrollar en ellos una forma de ver al realidad que les permita conectar sus experiencias cotidianas con fenómenos más generales. Se plantea es necesario vincular la teoría con la investigación empírica.

Se amplía la bibliografía para los docentes y se recomiendan tres manuales para los estudiantes: además del clásico de Adriana Marrero¹⁸, se sugiere Giddens¹⁹ o Macionis-Plummer.²⁰

18. Marrero, Adriana (1998). Introducción a la Sociología. Montevideo: FCU.

19. Giddens, A. (2000) Sociología. Madrid: Alianza.

20. Macionis, J y Plummer, K. (1999). Sociología. Madrid: Prentice Hall.

El programa plantea que es necesario desarrollar los temas axiales de la Sociología: sus métodos de investigación, la constitución del orden, la estratificación y la desigualdad y el cambio social. En todos los casos se plantea que deben presentarse diferentes visiones teóricas. Incorpora un teórico hasta el momento no mencionado en los programas: Erving Goffman. Y focaliza en diversas formas de la desigualdad: género, edades y etnias.

En el año 2006 el flamante gobierno de izquierda implementó un nuevo plan de estudios para Bachillerato dejando sin efecto el resto de los planes vigentes para Bachillerato. En líneas generales se mantiene la diversificación y se incorpora la trayectoria artística. Se mantiene un tronco común en el cual aparece Educación Ciudadana, señalando como su antecedente la asignatura Estudios Sociales de los planes 1993 y 2003. Como en estos planes, los contenidos programáticos son mayoritariamente jurídicos con una primer unidad temática que aborda la temática de la socialización en la institución familiar, en el mundo del trabajo y en el sistema político para cuyo desarrollo sugiere tres horas de clase.

En la trayectoria Ciencias Sociales y Humanidades se mantiene el curso de Sociología pero se le quita un hora semanal de clase. Una de las razones es que a esta opción y al bachillerato ingresa la asignatura Geografía Humana y Económica. En la propuesta programática se mantiene la fundamentación, los objetivos, los ejes vertebradores y la secuenciación de las unidades temáticas del Programa de Sociología en el Plan 2003. En la primera unidad temática se amplía la propuesta de enfoques teóricos, y se menciona a Parsons, Berger, Luckman y Giddens. En la segunda se mantiene a Goffman. En la Unidad III al tratar las formas de desigualdad se menciona al sexismo y la homofobia. Y en la Unidad IV Cambio Social, se propone tratar la Globalización y dentro de los cambios de la estructura uruguaya se agrega la seguridad, la violencia, la crisis del 2002 y su proyección actual.

Se trata de un programa que tiene una densidad y complejidad conceptual que se corresponde con el desarrollo que ha tenido la disciplina en el ámbito académico. También establece claramente las finalidades formativas de la disciplina para un bachiller: incorporar un vocabulario y una lógica de pensamiento propia de las Ciencias Sociales, procurando desarrollar en los estudiantes una perspectiva diferente, que les permita situarse en la realidad cotidiana con herramientas para el análisis desde lo conceptual y no meramente desde lo anecdótico.

Cabe señalar que la Profesora Daniela Sabatovich²¹ ha escrito un trabajo no publicado aún, en el que sostiene que como crítica a los contenidos que el programa al proponer el abordaje de las grandes líneas del pensamiento de Parsons, Berger, Luckmann y Giddens, deja fuera un enfoque crítico, inclinando la balanza hacia algunos modelos y dejando de lado otros. En ese sentido entiende que si bien hay un eje vertebrador que son los paradigmas teórico-metodológicos, los contenidos contradicen la fundamentación. La otra crítica que va en el mismo sentido es que en la segunda unidad temática se propone en relación a la cultura estudiar sus “[...] Características. Elementos. Funciones.” Sabatovich entiende que “se representa así el orden y la funcionalidad del equilibrio del sistema.” En general, el trabajo procura demostrar las contradicciones que tiene el programa entre su fundamentación y sus contenidos. Sin embargo, es innegable que hubo una importante actualización de la propuesta programática y no solamente en cuanto a contenidos sino también en cuanto a la definición de una finalidad concreta desde el punto de vista formativo que tiene el curso.

Podemos señalar como cierre de este capítulo que los contenidos del Programa de Sociología o Ciencias Sociales –ha ido cambiando su denominación, pero los contenidos son sociológicos- se mantuvieron con escasas modificaciones durante treinta años, entre 1976 y 2003, año en que la propuesta programática es realmente actualizada en el Plan TEMS y en Plan 2006. El Programa de Sociología del Plan 1976 se mantuvo por generaciones aún en Democracia. Los profesores expertos de la asignatura –efectivos de los grados más altos- han trabajado con el mismo la mayor parte de su carrera profesional. Señala Sabatovich que cabe preguntarse “si los cambios en los contenidos de los programas influyen, condicionan o determinan las prácticas docentes y sus debates epistemológicos, eso es, no sólo con respecto a la disciplina que se enseña sino también a su enseñanza.”

Sería interesante realizar un relevamiento y sistematizar las opiniones de los Profesores de Didáctica que visitan a los practicantes en los centros educativos de Enseñanza Media donde realizan sus prácticas, porque la propia experiencia indica que el Programa de Sociología de la dictadura fue transformado en los papeles pero aún hoy no ha sido desterrado de las aulas uruguayas (sólo se han ajustado los lineamientos programáticos). Se mantienen las prácticas. Esta situación reviste gravedad a en cuanto estos profesores son los co-formadores o adscriptores de los estudiantes practicantes de Socio-

21. Sabatovich, D. Supuestos epistemológicos que sustentan los fundamentos y contenidos conceptuales del Programa de Sociología y su relación con la práctica docente. Inédito.

logía que están cursando su formación inicial en esta Especialidad en la cual tienen ahora una formación específica.

Cita 13- Entrevista II

P: ¿Cómo trabajaron con Sociología los profesores egresados del Profesorado que la unió al Derecho?

RE: Los profesores no tenían una verdadera formación en sociología, en general, salvo los autodidactas. Nadie tenía buena formación pero algunos estudiaron mucho y se hicieron buenos profesores de Sociología.

Cita 14- Entrevista IV

P: ¿Pero dentro de la malla curricular en ese momento no había ningún contenido sociológico dentro de lo que era la carrera de Cultura Cívica?

RE: Ninguna, efectivamente, por eso yo siempre aclaro que en ese momento muchos de nosotros fuimos reticentes a tomar Sociología por nuestra escasa o nula preparación ¿verdad? porque lo que habíamos recibido era a través de materias de carácter general como Sociología de la educación, Sociología general, etcétera, mas allá de la carga que podía ser más o menos importante creíamos algunos que no teníamos una formación específica, por lo cual, los compañeros que si optaron por tomar esa asignatura, fueron un poco en ese momento autodidactas ¿no? algunos después se formaron a través de estudios y licenciaturas, estudios en facultad, etcétera.

Por otro lado cabe señalar que la Sociología disminuyó su carga horaria en el Bachillerato de Educación Secundaria y que no aparece una disciplina formativa en otras trayectorias en las cuales se diversifica este ciclo. Por el contrario, se extiende la formación jurídica en cursos que teóricamente tienen una doble vertiente disciplinar como es el caso de Estudios Sociales y Educación Ciudadana.

3. La Sociología en la Formación de Docentes para Enseñanza Media

3.1. Surgimiento y transformaciones organizativas de la Formación Docente

En Uruguay la Formación Inicial de Docentes hoy es de nivel terciario no universitario y está dirigida por el CFE, consejo desconcentrado que integra la ANEP.

La formación para la docencia en Educación Primaria comenzó en 1882 cuando se creó el Instituto Normal de Señoritas, destinado a la formación de las maestras, dirigido por María Stagnero de Munar. Nueve años después, en 1891 se crea el Internado de Varones dirigido por Joaquín R. Sánchez. A partir de 1892 comienzan a crearse en el interior del país los llamados Institutos Normales, instituciones que brindan formación magisterial para desempeñarse en las escuelas primarias. Por ley se crearon durante la década del veinte uno en cada departamento del territorio nacional.

El proyecto de ley presentado por el colorado Dr. José Arias ante el Parlamento establecía que también en los Institutos Normales se formara al Profesor de Educación Secundaria, pero ese aspecto no prosperó en ese momento histórico (Klein, 2012, p. 122). Según Bralich (1996, p. 110) hasta el año 1926 no existió en el ámbito de la enseñanza secundaria ningún mecanismo de formación docente: “En ese año el Consejo de Secundaria crea un curso de Pedagogía destinado al perfeccionamiento de los profesores en actividad y formación de nuevos docentes, pero este curso no tiene continuidad y desaparecería al año siguiente.”

Comenzó a visualizarse la necesidad de un cuerpo docente con una preparación específica para el ejercicio de la docencia en el nivel medio en la década de 1930 cuando hubo un crecimiento de la matrícula estudiantil y se identificaron en el nuevo alumnado características muy diversas a las que tenían las cohortes de estudiantes en décadas precedentes. En 1934 se aprobó el reglamento de Profesores Agregados (Pesce, 2015, p. 220), que establecía un plan de dos años y que comprendía un curso anual de teoría pedagógica y durante un año la asistencia a un grupo de práctica bajo la tutela de un Profesor Titular. Se entendía que la realización de una Práctica Docente en las instituciones de Enseñanza Media, acompañada de un docente experimentado y vinculada a la reflexión pedagógica, era fundamental para la formación en docencia, tal como lo venía realizando la Universidad de la República para formar a sus propios docentes.

Un momento clave en este proceso es en 1935 cuando se crea el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria como institución autónoma de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República. Para el Dr. Carlos Vaz Ferreira, quien ocupaba el cargo de rector de la Universidad, esta decisión era grave desde el punto de vista pedagógico y administrativo. Por su parte los estudiantes realizaron movilizaciones en contra de esta separación, apoyadas por la Federación de Magisterio. Según relata Fernando Pesce (2015, p. 222) esta decisión generó un debate en torno a cuál es el ámbito más adecuado para formar los docentes de enseñanza media. ¿Es necesario crear una universidad destinada específicamente a la formación de docentes? Se trata de un debate con gran vigencia porque aún hoy nos preguntamos si corresponde crear instituciones que formen docentes destinados a desempeñarse en cada subsistema por fuera de la Universidad de la República y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La Sección Agregaturas quedó sin efecto en 1949, cuando se creó una institución terciaria no universitaria, el Instituto de Profesores Artigas, dependiente del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, que comenzó a funcionar en 1951 bajo la dirección del Dr. Antonio M. Grompone.

Es inevitable mencionar que en este período se da una confrontación muy relevante entre los dos intelectuales de la época ya mencionados, Carlos Vaz Ferreira, Rector de la Universidad y Antonio Grompone, el Director del Instituto de Profesores Artigas. Vaz Ferreira rechazaba que la formación de profesores se orientara exclusivamente para el desempeño profesional en la Enseñanza Media y dependiera de ella. Este filósofo uruguayo entendía que había que formar intelectuales autónomos y críticos, con una vasta cultura, alejada de formalismos y utilitarismos, que así estarían mejor preparados para enseñar.

Antonio Grompone focalizaba sus preocupaciones en la atención de la complejidad de la Enseñanza Media, y en formar docentes para atender la masificación que empezaba a darse en este ciclo de enseñanza.

Este debate enfrenta dos modelos de formación docente. Uno de carácter universitario, que agrega a la formación de profesionales e investigadores, la preparación de docentes para desempeñarse en otros niveles educativos como primaria y media. Y otro modelo que podemos denominar normalista, que se dedica exclusivamente a la formación de maestros y profesores para desempeñarse en los ámbitos específicos a los que se orienta su preparación.

Esta confrontación derivó desde un punto de vista institucional, por un lado en una formación más idealista e intelectual, que brinda la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, creada en 1945, y otra más vincula-

da a la práctica docente en las aulas de Enseñanza Media, que es el Instituto de Profesores Artigas. Este instituto fue creado por la Ley 11.285, el 2 de julio de 1949 pero comenzó a funcionar en 1951. En el texto del artículo 49 de dicha ley se estableció: “Créase en sustitución de la actual Sección Agregaturas, el Instituto de Profesores de de Profesores de Enseñanza Secundaria, cuya organización y funcionamiento reglamentará el Consejo respectivo dentro de los tres meses siguientes a la publicación de la presente ley”.

Hasta 1977 este fue el único centro del país que brindó estudios sistemáticos y titulación para ejercer la docencia en Educación Secundaria. Cabe agregar que en 1962 se creó el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) destinado a la formación de maestros técnicos para desempeñarse en la UTU (hoy CETP).

En enero de 1977, durante la dictadura cívico-militar, por la Ordenanza 30 del Cuerpo Interventor del CONAE, se creó el Instituto Nacional de Docencia (INADO) y se unificaron los distintos centros de formación docente, de profesores, magisterial y el Instituto Magisterial Superior (IMS) que fueron ubicados en el local donde funciona hoy el IPA, es decir, en Agraciada 2025. El INADO quedó formado por:

Centro I: Formación de maestros

Centro II: Formación de Profesores (de Educación Secundaria)

Centro III: Formación Superior (es decir los Cursos de Actualización y Postgrado que brindaba el Instituto Magisterial Superior)

A nivel nacional, la formación de docentes para Enseñanza Media se extendió a todo el país a través del régimen de estudios semi-libres en los Institutos Normales donde hasta el momento solamente se formaban maestros. Estos IINN pasaron a llamarse Institutos de Formación Docente por la Ordenanza N° 32/77 de CONAE.

Con la apertura democrática se aprobó una Ley de Educación de emergencia N° 15.739, por la cual se creó el ente autónomo ANEP y determinó que fuera dirigido por un Consejo Directivo Central (CODICEN). Se mantuvo la estructura de tres consejos desconcentrados (CEP, CES y CETP). En el caso de Formación Docente, se creó la DFPD que dependía directamente del CODICEN –que sustituyó al INADO-. Por resoluciones posteriores se determinaron los cometidos de la DFPD, se nombró un Director Ejecutivo, y se crearon la subdirecciones del Área Magisterial, de Educación Media y Técnica.

En el año 1997 se crearon los Centros Regionales de Profesores dependientes del Centro de Capacitación Juan Pivel Devoto.

En la administración del FA, más precisamente en el Plan 2008 se organizó un Sistema Único de Formación de Docentes integrado por los IFD, los CeRP, el IPA, el Instituto Normal e el INET.

La Ley 18.437 la DFyPD pasó a ser transitoriamente un consejo, el CFE responsable también por la formación de educadores sociales.

Los planes de estudio de la Formación Docente para Enseñanza Media

Se desprende el trabajo de Fernando Pesce que fue entre los años 1935-1947 que se fueron consolidando los tres pilares que han caracterizado la formación docente en el Uruguay.

Además del plan de estudios inicial, y de las transformaciones hechas por la Dictadura a la formación de docentes para Enseñanza Media en la década del setenta - Plan de Formación Docente 1977 -, hubo cuatro planes para la titulación de profesores luego de la apertura democrática: el Plan 1986, el Plan 1997 de los CERP y su reformulación de la que resultó el Plan 2005, y finalmente el Plan 2008 que creó el SUNFD.

Durante la dictadura militar, formó parte del proceso de centralización y control de los órganos de gobierno de la enseñanza, la aprobación a través de la Ordenanza 29 del CONAE, del Plan de Formación Docente 1977. Dicho plan acortó la carrera docente, la cual pasa a tener tres años en lugar de cuatro. También creó un tronco común de asignaturas para la formación de magisterio y profesorado, por lo cual en todos los IFD los estudiantes de profesorado en condición de semi-libres podían cursar en carácter reglamentado ese Núcleo Básico Común integrado por las asignaturas que cataloga de Ciencias de la Educación y que clasifica como Profesionales e Instrumentales. Las detallamos a continuación:

Profesionales:

Introducción a la Teoría de la Educación

Psicología de las Edades

Psicología del Aprendizaje

Didáctica General

Ciencias Sociales de Formación

Instrumentales:

Matemática

Idioma Español

También estableció que los estudiantes de los IFD debían rendir los exámenes libres de las asignaturas específicas de cada especialidad en el Instituto de Profesores Artigas.

Con la apertura democrática fue necesario introducir cambios en materia de planes y programas. En 1986 se creó una Comisión encargada de estudiar y proponer una reforma curricular de la formación de profesores y de ajustar los perfiles de salida, que corresponden al Ciclo Básico Único de la Educación Media (CODICEN, 1989:1). Esta fue integrada por la Prof. Angelita Parodi Directora del IPA, las Inspectoras Prof. Esperbén y Rienzi, y los profesores Sales, Palomeque, Macedo y Licenciado Corbo, Secretario del CODICEN, por el Ciclo Básico (CODICEN, 1989, p. 3). Este plan de cuatro años de carrera docente, estuvo vigente en todas las modalidades de profesorado, presencial en el IPA y en régimen semi-libre (que se mantuvo un a vez recuperada la democracia).

El Plan 1997 fue implementado exclusivamente en los Centros Regionales de Profesores creados durante la polémica gestión del Prof. Germán Rama al frente del CODICEN, ubicados en Norte, Litoral, Este, Suroeste, Sur y Centro del país. Dicho plan de tres años coexistía con el Plan 1986 vigente en en los IFD y el IPA. Se pretendió una formación descentralizada de carácter reglamentado para incrementar el número de egresados a nivel nacional, en especial, en las especialidades deficitarias. La llamada Reforma Educativa contó con financiamiento del BID, lo que le permitió tener recursos económicos -diferentes de los presupuestales asignados para la DFPD- y destinarlos a becas estudiantiles completas e inversión en locales para centros y residencias estudiantiles. Es más, jerárquicamente tampoco dependían de la DFPD, sino de una Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente creada también durante esta administración.

En el año 2005, los CeRP introdujeron un Plan nuevo, pasando la carrera de tres a cuatro años.

Estos son los antecedentes más relevantes del actual Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD), el cual abarca la formación de Maestros, Profesores y Educadores Sociales que comenzó a gestarse en el año 2005 durante el Gobierno del Frente Amplio. Por esta transformación se unificó la la fragmentada formación docente, pasando los CeRP a depender jerárquicamente de la DFPD. A las Subdirecciones ya existentes se agregó la Subdirección del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores a cargo del Centro de Capacitación Pivel Devoto, que pasó a ser el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

El Plan 2008, fue ampliamente debatido y además construido por el cuerpo docente de los IFD, IPA y CeRP. Se estableció un tronco común de asignaturas, integrado por Pedagogía y Ciencias de la Educación –más otras disciplinas-, y los otros dos pilares tradicionales pero que son propios de la carrera: Didáctica-Práctica Docente y saberes disciplinares específicos.

Para finalizar este breve relato sobre la formación docente en Uruguay cabe señalar que el debate Vaz Ferreira-Grompone es muy actual. Desde la aprobación de la Ley de Educación 18.437 se ha reavivado, pues la misma determina que la formación docente es universitaria, lo que derivó en la gestación de un proyecto de Universidad de la Educación que fue rechazado a nivel parlamentario durante el año 2015, y rechazado por los estudiantes y algunos docentes del CFE y de la FHCE. Hubo un debate a nivel de sindical que determinó que la ley no tuviera los apoyos necesarios para aprobarse.

Por otra parte, en el ámbito de la la formación de Profesores para la Enseñanza Media que se brinda a través del SUNFD desde el año 2008, son poco numerosas las publicaciones con investigaciones realizadas por los docentes. En el cuerpo docente de las diferentes didácticas específicas de la Formación Docente hay una corriente de adhesión a un modelo de investigación práctica de los prácticos de la enseñanza sobre las prácticas de la enseñanza, y un rechazo a la investigación académica sobre las prácticas.

La formación sistemática de Profesores de Sociología para la Enseñanza Media

Cuando en 1976, en el segundo ciclo (bachillerato) de Educación Secundaria, más precisamente en la trayectoria humanística, se introducen contenidos sociológicos como eje de una asignatura llamada Introducción a las Ciencias Sociales, con una importante carga horaria de cinco horas semanales de clase, no existía en Formación Docente una preparación en Sociología para los docentes que iban a desempeñarse en el nivel medio para enseñar en dicho curso²². Y otro dato relevante es que la carrera de Sociólogo en la Universidad de la República se había cerrado en 1973.

En el Plan de Formación Docente 1977 se establece que la *Especialidad Cultura Cívica* tendrá en su malla curricular las siguientes asignaturas, entre *generales y específicas*:

22. Desde el inicio y hasta el presente, se integró a la Sociología en el diseño curricular de los planes de formación de maestros y profesores. No es la idea de este trabajo analizar este aspecto del proceso de institucionalización de la Sociología en Formación Docente.

Asignaturas	Primero	Segundo	Tercero
Introducción a la Teoría de la Educación	3 hs		
Psicología de las Edades	3 hs		
Psicología del Aprendizaje		3 hs	
Didáctica General	3 hs		
Didáctica Especial		2 hs	2 hs
Ciencias Sociales de Formación		3 hs	
Idioma Español	4 hs		
Instituciones de Derecho Privado	3 hs	3hs	
Instituciones de Derecho Público	3 hs	4 hs	
Historia y Fundamento Filosófico de la Vida Democrática	4 hs		
Principios de Lógica y Ética		3 hs	
Derecho Procesal, Procesal Penal		3 hs	
Evaluación			3 hs
Legislación del Sistema Educativo			2 hs
Principios de Derecho Laboral y de la Seguridad Social			3 hs
Derecho Internacional Público			3 hs
Ciencias Políticas			3 hs
Problemas Fundamentales del Uruguay Contemporáneo. Nuevas codificaciones.			5 hs

Figura 10. Malla curricular de Cultura Cívica. Plan de Formación Docente 1977.

Las autoridades a cargo de la enseñanza tomaron una decisión que condicionó fuertemente la Formación Docente –y por ende, la enseñanza de la Sociología en el nivel medio- durante treinta años, y es que correspondía a los egresados del profesorado de Cultura Cívica y luego de Educación Moral y Cívica-Derecho dictar el curso de Introducción a las Ciencias Sociales incorporado al Bachillerato de Educación Secundaria (Sociología y Derecho).

¿Qué formación se les daría a esos egresados? En el Plan 1977 original, para la Especialidad Cultura Cívica se agrega una nota que dice así: *Está sobrentendido, que disciplinas como Sociología y Legislación de la Enseñanza, son atendidas suficientemente en las Asignaturas Generales de Ciencias de la Educación.*

En 1979 el CONAE cambió la denominación de la Especialidad Educación Moral y Cívica-Derecho en sustitución del Profesorado de Cultura Cívica. Cuando se modificó la denominación de la Especialidad también se incorporó una asignatura específica llamada Sociología –en lugar de Ciencias Políticas- al diseño curricular del profesorado de Educación Moral y Cívica. Esta fue la preparación que se decidió alcanzaba para formar a los docentes que debían hacerse cargo del curso de cinco horas semanales en 5° año de la trayectoria humanística en Educación Secundaria.

Este programa de Sociología tiene quince unidades temáticas, que deberían tratarse en tres horas semanales, carecía de fundamentación, objetivos o sugerencias metodológicas. Se trata de un largo temario que comienza con una introducción que integra el objeto de la Sociología y su vinculación con otras Ciencias Sociales. En la segunda parte se determina que son conceptos sociológicos básicos: estructura social, procesos de interacción, diferenciación social, grupos sociales, roles, cultura, civilización y socialización. Al referirse a la Cultura menciona: Concepto. La cultura como mecanismo de adaptación. Uniformidad y variabilidad de la cultura.

Se parte de la idea que hay un único concepto de cultura y de que la función principal es la adaptación. Al hacer referencia a la socialización también se parte de un concepto y se incorpora en su desarrollo el abordaje de la conformidad, la desviación social y anomia.

Cabe señalar que no se mencionan enfoques teóricos y se propone trabajar con un único concepto. Recién se mencionan las teorías la tercera parte en las unidades temáticas titulada Clases Sociales y Cambio Social.

La décima unidad temática incorpora la relación con la Economía y se propone el tratamiento del *Desarrollo y Subdesarrollo*. Las unidades restantes proponen el tratamiento de la Sociología urbana y rural, la población, Sociología Política y al final Sociología del Derecho.

La bibliografía es muy acotada, donde aparecen algunos manuales muy básicos como el de Salvador Giner y Guy Rocher, pero también producciones de algunos sociólogos uruguayos como Agustín Cisa, Isaac Gagnón, y extranjeros como Kingsley Davis, G. Homans y Duverger.

Las autoridades de facto, entendieron que había una Sociología que podía ser conveniente a sus intereses y que debía ser dictada por los profesores de Cultura Cívica o Educación Moral y Cívica-Derecho. Una interpretación posible, aunque ingenua, puede llegar a relacionar esta decisión con los antecedentes ya explicados, porque fue en la Facultad de Derecho donde comenzó el proceso de institucionalización de la Sociología. Sin embargo, no hay que olvidar, que esta área²³ o especialidad aumentó notoriamente su carga horaria en Educación Media durante la dictadura, que se incorporó a los tres cursos de Ciclo Básico la asignatura Educación Moral y Cívica, Ciencias Sociales en Quinto año de Bachillerato Orientación Humanística, Introducción al Derecho en las opciones Medicina y Derecho de 6to año de Bachillerato. Más que sus antecedentes, con seguridad puede afirmarse que sus contenidos eran funcionales al sistema político vigente, para ejemplificar esta idea corresponde recordar que en los primeros años de Ciclo Básico entre los contenidos curriculares estaban los valores morales, relevancia de la familia y el “pater-familia”, de los símbolos patrios, y en los Cursos de Derecho, los Actos Institucionales de la Dictadura.

Con la apertura democrática la Especialidad en Formación Docente pasó a denominarse Educación Social y Cívica- Derecho. Se quitó del título de la especialidad la palabra Moral y así también ocurrió en Enseñanza Media, lo que demuestra el desarrollo en espejo entre ambas instituciones. Como se entendió que la formación de los profesores de Sociología era insuficiente, se crearon otros cursos de Sociología pero siguió siendo absolutamente residual la presencia de contenidos sociológicos si se compara con la carga horaria destinada a los contenidos jurídicos. Aunque también es cierto que hay contenidos propios de otras Ciencias Sociales como es el caso de Economía Política y Ciencia Política, se verá que el desbalance con los contenidos jurídicos es notorio. Las asignaturas específicas en el Plan 1986 con sus respectivas cargas horarias pueden verse en el cuadro siguiente:

23. La famosa reforma educativa de la década de los noventa incluía la llamada “enseñanza por áreas”, y resultó muy polémica en cuanto la enseñanza en el sistema educativo uruguayo siempre fue disciplinar. Sin embargo, la carrera de Profesor en “Educación Social y Cívica-Derecho y Sociología” reúne varias fuentes disciplinares y se institucionalizó durante los años setenta.

Curso	Asignaturas	Carga horaria en horas
Primer año	Historia del Derecho	3
	Historia del Pensamiento Político y Social	3
	Historia del Siglo XX	3
	Principios Generales del Derecho	4
Segundo año	Derecho Privado I	3
	Derecho Procesal	2
	Derecho Público I	3
	Economía Política	2
	Sociología I	3
	Didáctica	3 + Práctica Docente
Tercer año	Ciencia Política	3
	Derecho Internacional	3
	Derecho Privado II	3
	Derecho Público II	3
	Sociología II	3
	Didáctica II	3+ Práctica Docente
Cuarto año	Derecho Penal	2
	Derecho Laboral Social	3
	Derecho Público III	2
	Filosofía del Derecho	3
	Sociología III	5
	Didáctica III	2+ Práctica Docente

Figura 11. Malla curricular de Educación Social y Cívica- Derecho Cultura Cívica. Plan de Formación Docente 1986.

A partir de los años noventa, el profesorado pasó a llamarse Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología, carrera docente de la cual han egresado varias generaciones con un título que los habilita para hacerse cargo de los cursos de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología que integran los diseños curriculares de la Enseñanza Media (liceos de Educación Secundaria

pero también de Educación Media Tecnológica que incluyó Sociología en su malla curricular). Sin embargo, podía darse el caso de egresados de esta especialidad que nunca hubiesen dado una clase de Sociología durante su Práctica Docente en toda la carrera, tema no menor, puesto que el saber a enseñar condiciona su enseñabilidad. En cualquier caso todos esos egresados tuvieron una escasa formación sociológica, y en muchos casos, no habían realizado una reflexión sistemática de lo que implica enseñar Sociología y, sin embargo, obtenían el título habilitante para enseñarla.

Un hecho muy relevante en esta historia curricular aconteció en los años noventa, década en la cual se dio un proceso de descentralización de la Formación Docente para Enseñanza Media y se crearon los Centros Regionales de Profesores (CERPs). Justamente, en este proceso que comenzó en 1997 se incluyó la Especialidad Sociología (Mención Sociología en Ciencias Sociales) como Profesorado autónomo y no se ofreció la opción Derecho. Mientras tanto, en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y en los Institutos de Formación Docente del interior (IFD) continuó la especialidad “Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología”.

La especialidad Ciencias Sociales tenía tres menciones, Sociología, Geografía e Historia. Si observamos el diseño curricular de dicho plan 1997 se verá que cada mención va progresivamente adquiriendo especificidad lo que determinó que en el segundo año, los futuros profesores de Sociología tuvieran diez horas de formación en una asignatura denominada Espacio Geográfico y una sola asignatura con contenido netamente sociológico: Estructuras Económicas Contemporáneas. Igualmente es evidente que mirando globalmente el profesorado la formación sociológica era muy superior en carga horaria respecto del Plan 86 del IPA e IFD.

CERP- Plan 1997- Área Ciencias Sociales Mención Sociología		
Curso	Asignatura	Carga horaria
Primer año	Estructuras Económicas Contemporáneas	10
	Sociedades Contemporáneas	10
Segundo año	Didáctica y Orientaciones de Práctica Docente 4 (Incluye Seminario de Teorías de Aprendizaje 90 horas anuales)	4
	El Espacio Geográfico	10
	Teoría y Estructura Social	10
Tercer año	Métodos Sociológicos	10
	Sociología del Uruguay	10
	Práctica Docente	12

Figura 12. Malla curricular **Área Ciencias Sociales Mención Sociología** del Plan 1997 de los CERP (sin asignaturas del núcleo de formación profesional común).

La decisión de la Administración de Germán Rama de formar para la mención Sociología tuvo consecuencias. Esta transformación en Formación Docente generó un conflicto con Enseñanza Secundaria pues los egresados de los CeRP no adquirirían en dicho Plan 1997 una formación jurídica. Desde la Inspección de Enseñanza Secundaria se entendió que no solamente no debían hacerse cargo del curso de Derecho, sino que tampoco podían tomar los cursos de Educación Social y Cívica ni Formación Ciudadana, disciplinas que se suponía se nutren de dos vertientes disciplinares: Derecho y Sociología. Ante la primera generación de egresados de la mención Sociología de los CeRP, el CES planteó la problemática a CODICEN quien determinó por Resolución N°16 del 27/12/2002 que los egresados de los CeRP, podían optar por las asignaturas Introducción a la Sociología, Ciencias Sociales y Estudios Sociales de los Planes 76 y 93 del CES, y encomendó a la Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa, en coordinación con la Secretaría de Capacitación Docente y con la Dirección de Formación, a elevar una propuesta curricular y operativa para realizar cursos modulares que le brindaran a los egresados de los CeRP ya titulados, una formación jurídica que los habilitaría a insertarse en la Enseñanza Media tomando los cursos de Derecho, Derecho y Ciencias Políticas, Formación Ciudadana y Educación Social y Cívica. Dichos cursos tuvieron una duración de quince días. A partir de entonces, por diferentes resoluciones de CODICEN se organizaron cursos con evaluación de diferente extensión, de carácter obligatorio. Por Resolución N°11 de 2003 CODICEN, apelando a la Resolución N°2 de 1997 por la cual los egresados de los CeRP tendrían los mismos derechos escalafonarios de los egresados del IPA, se autorizó a que los titulados de la mención Sociología pudieran enseñar 1° y 2° de Ciencias Sociales y 3° de Formación Ciudadana del Plan 96 del CES y CETP, pero que debían aprobar a partir del año siguiente, los cursos modulares de Derecho.

Finalmente, en el año 2005 se llegó a perder la autonomía de la Especialidad Sociología en los CeRP, con la sumatoria al diseño curricular del Profesorado en Ciencias Sociales Mención Sociología, de contenidos jurídicos que permitieran un acceso de sus egresados a dar los cursos de Educación Social y Cívica²⁴, Educación Ciudadana y Derecho en Enseñanza Media. Nuevamente los saberes jurídicos y sociológicos son unidos en una misma carrera de profesorado por una demanda de la Enseñanza Media y, en definitiva, de los propios egresados que veían pocas posibilidades de inserción laboral en los subsistemas de Enseñanza Media para los que se habían específicamente

24. La Educación Social y Cívica es una asignatura que integra el Plan 2006 de Ciclo Básico en la Enseñanza Media, cuyos contenidos provienen de dos fuentes disciplinares: Derecho y Sociología.

preparado como enseñantes. Es que el destino laboral de los egresados de las carreras de profesorado es justamente, la enseñanza en estos subsistemas.

A continuación incluimos la malla del Plan 2005 de los CeRP.

CeRP- Plan 2005- Área Ciencias Sociales Mención Sociología		
Curso	Asignatura	Carga horaria semanal
Primer año	Estructuras Económicas Contemporáneas	6
	Sociedades Contemporáneas	6
	Seminario-taller Introducción al pensamiento social	60 horas (totales)
Segundo año	Teoría y Estructura Social	10
	Derecho I	6
	Formación Ciudadana	2
	Educación y DDHH, derechos de la infancia y adolescencia	40 horas (totales)
	Sociología y desarrollo local	20 horas (totales)
Tercer año	Métodos Sociológicos	6
	Sociología del Uruguay	6
	Derecho II	4
	Educación y Pensamiento Social en América Latina	40 horas (totales)
Cuarto año	Derecho y Formación Ciudadana	5
	Ciencia Política	5
	Espacio Interdisciplinario	2
	Investigación social	40 horas (totales)

Figura 13. Malla curricular **Área Ciencias Sociales Mención Sociología** del Plan 2005 de los CeRP (sin asignaturas del núcleo común de formación).

Se puede ver en el diseño curricular del Plan 2005 que se incorporaron 6 horas de Derecho, 5 horas de Derecho y Formación Ciudadana y 2 horas de Formación Ciudadana a la Mención Sociología, pero aún así se mantuvo la disconformidad de la Inspección de Enseñanza Secundaria que en acuerdo con CODICEN instrumentaron un curso con evaluación de un año para los

egresados del Plan 2005 y de dos años para los egresados del Plan 1997 que los habilitaría a tomar los cursos de Derecho, Educación Social y Cívica y Educación Ciudadana.

Otro momento relevante en este relato se sitúa en el año 2007, cuando la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente promovió la reformulación organizativa y curricular de la Formación Docente a nivel nacional. La Comisión a cargo de la reformulación curricular puso a consideración de los colectivos docentes de todo el país una temática: la continuidad del Profesorado de Educación Social y Cívica-Derecho y Sociología o la alternativa de implementar dos profesorados separados: Sociología por un lado y Derecho por otro.

Algunos docentes plantearon argumentaciones favorables a mantener la unidad, por la tradición ya instalada a nivel de la Enseñanza Media y de la Formación Docente. Otros se manifestaron a favor de implementar dos especialidades diferentes atendiendo sus peculiaridades epistemológicas.

Cita 15 Entrevista II

P: ¿Te acordás cómo fue la separación en el IPA de Sociología y Derecho?

R: ¿Te acordás que nos reuníamos en INET? Vos estabas. Yo tuve una pelea con O cuando estábamos armando el plan 2008, fue una pelotera impresionante. Le dije a O que era el Director de Formación Docente, y yo me llevo muy bien con él, pero nos enfrentamos, le dije que si separaba los profesorados de Sociología y Derecho se perjudicaban todos, vamos en contra de la posibilidades de inserción laboral de todos. Y O me dijo que no aceptaba argumentos de ese tipo, que el tema era académico y no tenía nada que ver lo económico, que no tenía que ver con esto. Yo le dije, los cursos tiene que ser compartidos, formas para Derecho y Sociología, y le agregás al plan más cursos de Sociología para que estén mejor preparados. Pero O me dijo que no era así, que esa autonomía de la Sociología era necesaria y que era algo que él quería concretar hacía tiempo.

Ante la falta de acuerdo, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, estableció la separación de las Especialidades Derecho y Sociología. Puede leerse en el documento central del Plan 2008 (SUNFD, 2007, p. 40):

Educación Cívica, Derecho y Sociología (IPA) - Sociología (CERP): Tienen trayectos diferentes en un instituto y otro. La Comisión, después de discutir, de escuchar los argumentos de los especialistas, que en este caso

eran el Prof. Oruam Barboza y la prof. Mirtha Ricobaldi, aprobó por 10 votos afirmativos en 12 presentes, con 2 abstenciones la separación de las especialidades Derecho y Sociología, elaborándose un documento en el que consta la posición mayoritaria de la Comisión para que las Salas respectivas lo consideraran. En la reunión del 6 de octubre, ante la ausencia de aportes alternativos, la Comisión ratificó su posición. Ver Actas.

Cuando los cuerpos docentes estas especialidades tuvieron que discutir las mallas y propuestas programáticas no se creó ningún espacio curricular común entre estas dos carreras. Ni siquiera en asignaturas que están presentes en ambas especialidades como Ciencia Política o Economía, se pusieron en cursos diferentes, con cargas horarias y programas diferentes.

Sin embargo, en algunos centros de formación de profesores algunos docentes integran ambos departamentos académicos y las salas siguen trabajando en forma conjunta. Pero puede afirmarse que progresivamente se han ido perfilando identidades propias, y como se verá más adelante, en función de sus diferencias.

En cuanto al Diseño Curricular del Profesorado de Sociología en el Plan 2008, está integrado por asignaturas y seminarios anuales. En cuanto a los seminarios, se los destinó al abordaje y profundización de temáticas como espacio-tiempo, trabajo-ocio, Derechos Humanos, género y relaciones amorosas, susceptibles de ser enfocadas desde diferentes marcos teóricos aplicadas en contextos concretos y sus problemáticas. Desde el punto de vista metodológico se propuso una dinámica interactiva, que promueva aprendizajes autónomos, que se plasmen en trabajos colectivos y/o individuales de los alumnos que reflejen una síntesis conceptual entre las teorías y la aplicación de las mismas. Además de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación y la Didáctica-Práctica Docente, la formación específica es amplia en cuanto a contenidos de las Ciencias Sociales y hay varios cursos de Teoría Sociológica con cargas horarias importantes. En el último curso hay una asignatura denominada Teoría de los métodos sociológicos que focaliza algunos de los debates teóricos y metodológicos que se dan en Ciencias Sociales. El programa tiene dos partes, en la primera se plantean los rasgos epistemológicos peculiares del conocimiento sociológico, una sistematización de las teorías del método y de los problemas axiales de la sociología. En la segunda parte propone un acercamiento a la investigación sociológica a través de herramientas para la comprensión y el análisis crítico de investigaciones disciplinares, dejando claro que la finalidad no es formar sociólogos, pero que los futuros docentes de esta especialidad deben comprender la lógica de construcción de este saber disciplinar y tener herramientas para analizar diferentes investigaciones

así como poder acercarlas críticamente a sus estudiantes. A continuación se presenta el diseño curricular de la Especialidad Sociología en el Plan 2008.

	Asignatura	Carga Horaria
1º	Teoría Social I	8
	Cambios y permanencias en las sociedades actuales	6
	Sociología del espacio - tiempo (Seminario)	2
	Introducción a Didáctica	2
	Total	18
2º	Teoría social II	8
	Procesos económicos contemporáneos	5
	Sociología del Trabajo y el ocio (Seminario)	2
	Didáctica I	3
	Total	18
3º	Teoría Social III	6
	Política, Estado y Ciudadanía	5
	Identidad cultural y comunicación	4
	Seminario de Derechos Humanos (Seminario)	2
	Didáctica II	3
	Total	20
4º	Sociología del Uruguay y la región	7
	Teoría de los métodos sociológicos	8
	Familia, género y relaciones amorosas.(Seminario)	3
	Didáctica III	4
	Total	22
14	TOTAL	78

Figura 14. Malla curricular de la Especialidad Sociología del Plan 2008 del SUNFD (sin NFPC).

En el caso del Profesorado de Derecho, mantuvo un esquema muy similar al Profesorado de Educación Social y Cívica-Derecho del Plan 86, pero incorporó en primer año una asignatura denominada Sociología del Derecho con tres horas semanales, y otra denominada Sociología Jurídica, con dos horas semanales, en segundo año.

Así como nos preguntamos para qué forma la Facultad de Ciencias Sociales a los Licenciados en Sociología cabe preguntarse para qué forma el

Consejo de Formación en Educación a los Profesores de Enseñanza Media en la Especialidad Sociología. Para ello vamos a exponer las finalidades del Profesorado de Sociología en el Plan 2008 en el cual se transforma en una Especialidad autónoma del Derecho a nivel nacional.

Previamente corresponde señalar que una de las finalidades de la nueva organización de la Formación Docente que surge con el Plan 2008 implica que los docentes en los institutos de todo el país además de docencia, tengan horas remuneradas destinadas a la investigación, al análisis y divulgación de nuevos conocimientos. Pero tomando en consideración su carácter de centros de formación docente, se entiende que en cuanto a investigación y producción de saberes se debe poner “un énfasis importante en la didáctica específica”.²⁵

En el Documento principal que regula el SUNFD (2008), en cuanto al perfil del egresado de la carrera de Profesorado de Sociología se establece que el docente tiene que dominar tanto la Estructura Sustancial - entendida como las ideas y conceptos fundamentales de una disciplina- como la Sintáctica – entendida como los modos de construcción, criterios y formas de validación del conocimiento de la disciplina a enseñar- de manera articulada. Se diagnostica una carencia en la aprehensión de la Estructura Sintáctica y una sobrevaloración de la Estructura Sustancial y se propone enfatizar la Estructura Sintáctica. Se plantea el rol profesional como construcción social dinámica y la autonomía profesional aparece vinculada a una fundamentada toma de decisiones, a la vigilancia epistemológica, al desarrollo de la capacidad crítica y la problematización de lo dado.

Se establece que el profesor de Sociología debe poder identificar las principales categorías conceptuales y analíticas de la sociología como ciencia, internalizar los usos terminológicos propios de la disciplina, e incorporar la articulación con otras disciplinas sociales así como problematizar el desdibujamiento de sus fronteras. Se apunta también al dominio de la historicidad de los procesos de construcción de la disciplina desde una mirada compleja, multicausal, multidireccional, multidimensional e histórica de los fenómenos sociales.

Se plantea que el egresado de esta especialidad debe identificar la relación entre la teoría y la metodología para comprender los alcances y limitaciones de los resultados de investigaciones concretas, y comprender la relación teoría-epistemología como imprescindible en tanto las concepciones sobre ciencia, su producción y validación actúan como marco de las construcciones teóricas explicativas o interpretativas de los fenómenos sociales. Se exige

25. DFyPD, Proyecto de Presupuesto 2005-2009.

que el docente de sociología sea capaz de realizar un análisis crítico de las contradicciones y complementariedades, tanto teóricas como de los procesos de producción del conocimiento, pero *la investigación disciplinar no aparece como un objetivo de la formación de Profesores de Sociología.*

Precisamente aquí vemos un aspecto concreto en el que difiere el diseño curricular de la carrera de Profesor de Sociología del diseño de la carrera de Licenciado en Sociología. En ésta última, hay varios cursos semestrales, que apuntan a la formación en metodología y técnicas de investigación social, y se exige una tesis para el egreso de la carrera. Esto se debe a que la finalidad fundamental de la Licenciatura en Sociología es formar profesionales que se dediquen a la investigación.

Si bien es una novedad del Plan 2008 de Formación Docente la inclusión de la investigación educativa como asignatura del llamado Núcleo de Formación Profesional Común, de la lectura del documento que regula el SUNFD puede concluirse que la investigación educativa y didáctica le corresponde a la Formación Docente, lo que dejaría la investigación disciplinar a la Universidad de la República. No hay un vínculo formal entre el CFE y la Universidad de la República pero hay un vínculo informal en la medida que esta última produce conocimientos disciplinares, en particular, sobre la sociedad uruguaya que nutren, junto a la producción de diversas universidades del mundo, los cursos que integran el Profesorado de Sociología.

En síntesis, del Plan 2008 egresan Profesores de Derecho y Profesores de Sociología. Por primera vez, se instrumenta un cambio en Formación Docente que no tiene su reflejo en Enseñanza Media, pues tanto en Educación Secundaria como en Enseñanza Técnico-Profesional –escuelas técnicas- la separación de las especialidades Derecho y Sociología no se instrumentó y la Inspección Docente en ambos subsistemas sigue siendo común para los docentes de Derecho y Sociología.

En Educación Secundaria la asignatura Sociología se ha mantenido en el Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades desde 1976. Si bien no es el objeto de esta investigación el proceso de la Sociología en la Educación Media Tecnológica (CETP), cabe agregar que en este subsistema se ha consolidado su presencia pues es una asignatura que forma parte del tronco común de todas las orientaciones o trayectorias de bachillerato en sexto año. Sin embargo, ha carecido de referentes académicos específicos, pues los cuerpos inspectivos del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional tienen formación jurídica. Durante más de treinta años los docentes a cargo de los cursos de Sociología han debido enfrentarse con las carencias de su formación básica, pues en el llamado Profesorado de Edu-

cación Social y Cívica-Derecho y Sociología se ha privilegiado la formación jurídica frente a la sociológica. A la inversa, el Plan 2005 de los CeRP privilegió los contenidos sociológicos incorporando algunos contenidos jurídicos. La pregunta que surge ante esta disyuntiva es la siguiente, ¿cuatro años de formación inicial son insuficientes para incorporar la lógica de pensamiento y los fundamentos teórico-metodológicos propios de dos disciplinas con tan vasto desarrollo?

Y por otro lado, por la separación de los profesorados que surgió del Plan 2008, también cabe preguntarse qué docentes están preparados para hacerse cargo de los cursos de Educación Social y Cívica y Educación Ciudadana. Por Oficio 7323 del 2007, el CES estableció que los egresados de los CeRP que no tuvieran los cursos modulares de Derecho no pueden enseñar asignaturas de contenido jurídico, lo que incluye Educación Ciudadana y Educación Social y Cívica. Más recientemente (2014), que los egresados de Sociología no presentarse a concurso para efectivizarse en esas asignaturas, pero si pueden hacerlo los egresados de Derecho.

Una mirada subjetiva de cara al futuro: ¿cómo debe formarse el profesor de Sociología para desempeñarse en la Enseñanza Secundaria?

Hoy uno de los temas en discusión en el caso de la formación de profesores para la Enseñanza Media es la continuidad del Profesorado de Sociología. La escasa presencia de la Sociología en la Enseñanza Media, ha llevado a un escaso reclutamiento de estudiantes para realizar la carrera.

Como ya quedó planteado al comienzo de este trabajo, diversos actores de la ANEP –como los inspectores del nivel medio que supervisan la labor de profesores de Educación Social y Cívica -propusieron darle continuidad a la historia institucional compartida, y unir las especialidades Derecho y Sociología en un único profesorado. Entre las razones esgrimidas estuvo la problemática de la inserción laboral de los egresados de estas Especialidades en los subsistemas de referencia por la escasa carga horaria de los cursos a los que pueden aspirar. De hecho se ha instalado una competencia por algunos espacios curriculares antes compartidos, que ya están previstos en los planes vigentes, tales como la Educación Social y Cívica en primer ciclo de Educación Secundaria y la Formación Ciudadana en el Bachillerato Diversificado, que han sido asignados por los cuerpos de supervisores a los Profesores de Derecho quienes como cuerpo técnico de Enseñanza Secundaria han asesorado en este sentido y han impedido que los egresados de Sociología puedan enseñar estas asignaturas.

En relación a los estudios en ciudadanía, si revisamos la producción teórica en la región, encontramos que en estos espacios curriculares se abordan problemáticas de carácter social, político y cultural, y no exclusivamente jurídico, por ende, integran diversas disciplinas porque requieren una mirada multidimensional. En todo caso parece evidente que la Sociología tiene aportes para realizar en la formación para la ciudadanía.

En relación a la vinculación entre Formación Docente y los subsistemas de referencia, en la entrevista a una docente de extensa trayectoria enseñando Sociología (entrevista I) surgen dudas en este sentido, ella señala “no sé, está el tema del acceso a las horas y la formación docente prepara para el trabajo en la enseñanza media”.

Sin embargo en otras entrevistas de docentes que ejercieron en un caso como Inspector de Asignatura en el CES (cita 17) y una docente de apoyo en la Inspección también de esta área (nos referimos a Sociología, Derecho y las asignaturas que se ocupan de los estudios en ciudadanía) las opiniones son diferentes y se manifiestan dudas acerca de la solidez en la formación sociológica.

Cita 16- Entrevista II

P: ¿Los profesorados deben estar juntos o separados?

R: Yo siempre estuve de acuerdo con la postura de Adémar Sosa. Debería haber un tronco común que habilitara para primer ciclo. Para todos el campo laboral iba a ser muy pobre y los egresados se iban a frustrar. El profesorado debería ser uno solo con dos ciclos. Con un primer ciclo que habilite a dar Educación Social y Cívica y un 2do ciclo con una especialización en Derecho o Sociología. Yo peleaba por un tronco común. Pero un título que habilite a todos. Derecho y Sociología están vinculados para mí, el Derecho necesita la mirada sociológica. Y está el tema laboral. Tan aislados y separados generamos opiniones que no son válidas, generamos fábricas de adscriptos porque no tienen horas, tampoco cabe en mi cabeza que haya Cerp con 2 a 4 alumnos por clase, es un gasto exagerado al santo botón con docentes que no están preparados ni especializados. Yo tuve señores profesores, los mismos de la universidad. Yo tenía en Filosofía del Derecho los mismos docentes que mi exmarido en Facultad y yo para el ipa, eso no lo ves nunca más.

Siempre hubo quienes somos responsables, pero en formación docente se generan a veces listas porque faltan docentes, las ternas y entraba cualquiera. De lo contrario si no, el grupo queda sin profesor, horrible que tengan un profesor que no sirva para lo que está enseñando, dar clase de lo que sea, mal o bien estas haciendo tu trabajo. Y sé que coincidís conmigo porque he presenciado peleas tuyas con colegas irresponsables y poco comprometidos, hay que buscar que tengan compromiso y estudien. Las cosas son así, están mal y los que egresan son desastrosos. Algunos son buenos porque son estudiosos, pero en general, si no brindás un lugar serio a los futuros docentes es difícil que aprendan a ser serios.

Cita 17- Entrevista IV

P: Y en cuanto al tema después en el desempeño, digamos, de las opciones entre Sociología y Derecho cuando finalmente se incorpora la asignatura Sociología, ¿continuaron siendo los egresados de profesorado de Educación Social y Cívica los que se hicieron cargo del profesorado?

RE: Efectivamente, eso nos llevó a que muchos de nosotros o al menos unos cuantos ya vinculados al IPA pensáramos que era el momento oportuno para que se diversificara la formación docente, en el sentido en que hubiere quienes optaran por la opción de Educación Cívica y Derecho y quienes pudieren con una mejor carga horaria y por ende una mejor preparación por la opción de Sociología, a la hora de impartir la asignatura ¿no?

RE: No solamente resultó polémico sino resultó largo porque muchos compañeros decían que manteniendo las carreras unidas era mayor la oportunidad que se tenía en el momento de la salida laboral diríamos ¿no? era mayor la oportunidad de optar por horas, bueno, no sé, ese es un debate que algunos no compartimos en el sentido de que no hiciéramos la separación solamente por una situación de cargas horarias ¿no? a la hora de culminar nuestra materia o hacer la opción.

El tema es complejo pero no hay duda que si hay profesores titulados en Sociología, bien formados, y la carrera se sostiene en los institutos que forman docentes, se jerarquiza la disciplina a nivel escolar, y se proyecta hacia el futuro como valiosa para la formación de los estudiantes, porque hay profesores formados que pueden enseñarla.

Desde el cuerpo docente de Sociología de Formación Docente se ha planteado que la discusión sobre la formación de grado en las especialidades Derecho y Sociología no puede realizarse con argumentos vinculados a la inserción laboral ni a la historia institucional común, sino reconociendo que cada una de las disciplinas tiene un desarrollo y acumulación de saberes propios, que también condiciona su forma de enseñanza.

En síntesis, estamos ante un debate relevante, que involucra no solamente al cuerpo docente de la Especialidad y a los estudiantes de la misma, sino que impacta directamente en la Enseñanza Media y en la formación de los estudiantes uruguayos.

Algunas preguntas relevantes al respecto serían: si no se forman Profesores de Sociología, a largo plazo, ¿corresponde mantener esta disciplina escolar en la Enseñanza Media? ¿Es posible enseñar rigurosamente una disciplina sin una formación específica?

4. Conclusiones y reflexiones finales

Se ha construido un relato histórico del proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina escolar entre 1963 y 2008, lo que ha permitido identificar y analizar como parte de la construcción del propio relato, los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos que sustentaron las políticas curriculares relacionadas con su proceso de inclusión en Educación Secundaria y Formación Docente, que sistematizaremos a continuación.

Hemos partido de una concepción del lenguaje como una forma de práctica social (Fairclough, 2008), y por ello hemos focalizado el contexto social y político en el que se produjo cada discurso, en particular los referidos al proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina escolar en Enseñanza Secundaria y Formación Docente durante la dictadura. Se ha procurado desentrañar las finalidades ideológicas en la producción de los discursos que se plasmaron en los planes, programas, libros de texto y normativa, desde algunas leyes y decretos, hasta resoluciones de las autoridades de la enseñanza expresadas a través de circulares y notas circulares.

Tomando las estructuras del contexto, siguiendo a Van Dijk (2006) consideramos el tipo de evento comunicativo como un todo, es decir, el género comunicativo (como por ejemplo un decreto o una circular administrativa, o las respuestas a una entrevista), y los tipos de participantes y los roles que estos cumplieron en relación a los acontecimientos que evocaron. Estos componentes del contexto se consideraron al estudiar la información obtenida de los documentos escritos y entrevistas, procurando definir los conceptos teóricos durante el propio proceso de análisis que se ha realizado con la finalidad de construir el relato que da cuenta del proceso de institucionalización de la Sociología como disciplina escolar. Hemos analizado la coyuntura histórica y del sistema educativo para analizar cada plan de estudios como parte del contexto en el que se introduce algún cambio en relación a la Sociología como disciplina escolar en Educación Secundaria.

En el caso del Plan 1963, la incorporación de asignaturas como Sociología y Economía adquiere sentido hoy para nosotros en cuanto abrió el abanico de posibilidades para el “descubrimiento y conducción de las vocaciones”, la “formación integral del hombre y del ciudadano” y la “capacitación para la vida nacional e internacional”, finalidades explícitas que los docentes nucleados en las Asambleas de Profesores se plantearon al diseñarlo. Los fundamentos de su incorporación en este plan son pedagógico-didácticos y también político-ideológicos, la necesidad de que el bachiller obtuviera una formación integral y desarrollara la capacidad de lectura e interpretación de la vida nacional e internacional desde sus diferentes dimensiones: política, económica, ética y social. Por eso se incorpora en la trayectoria humanística: Geografía en 4º año -Problemas Geográficos (económicos y sociales) del Mundo Contemporáneo- Sociología en 5º y Filosofía en 6º.

Desde el punto de vista epistemológico, el enfoque programático de la asignatura Sociología en el Plan 63 refleja la influencia que tuvo el estructural-funcionalismo, y en especial la figura de Talcott Parsons, en referentes para la Sociología en Uruguay como el Profesor Aldo Solari. En la década del cincuenta, en la vida académica de los Estados Unidos, Parsons era uno de los intelectuales más destacados en esta área del saber, y para entonces, saber y hacer Sociología suponía conocer muy bien la teoría de Parsons e integrar su terminología y propuesta metodológica. Es recién en la década del sesenta que la sociología parsonsiana recibe fuertes críticas en el ámbito académico de Estados Unidos. Sin olvidar, como ya se señaló en el capítulo I, que en la UdelAR se ha reconocido que 1969 es el año clave para el desarrollo académico de la Sociología en Uruguay y este plan comenzó a gestarse en 1962.

A pesar del enfoque epistemológico, el programa también incorporó una mirada sobre el desarrollo y el subdesarrollo (se menciona la Sociología del hambre) y de la interrelación de los fenómenos sociales desde sus dimensiones económica y política.

Se debe tener presente que la Sociología en el Plan Piloto del 63 cumplía una misión de apertura a la comprensión de los problemas del mundo. Se determinó que fuesen los profesores de Filosofía los que dieran el curso por el carácter más bien teórico y especulativo de la disciplina en ese momento y por carecer de personas preparadas específicamente para enseñarla (aunque en algunos casos la tomaron docentes de Sociología de la Facultad de Derecho). Los factores determinantes para mantener o suprimir determinadas disciplinas escolares u organizar el currículo, no suelen ser de carácter epistemológico o propiamente educativo –en sentido teleológico o también propedéutico- sino político.

Cuando el CONAE, órgano rector de la educación en dictadura incorporó la Sociología al nivel educativo medio en el Plan 76, determinó:

- Que fuesen los profesores de Educación Moral y Cívica y de Introducción al Derecho que ejercían en Educación Secundaria se hicieran cargo de su enseñanza.
- Que a nivel de Formación Docente los profesores de Educación Moral y Cívica-Derecho con un curso de Sociología incorporado al plan de estudios obtenían la preparación específica para enseñar esta disciplina.

Podemos ver en este caso una confluencia y congruencia en los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos por los cuales se incluyó esta disciplina en Enseñanza Secundaria en dictadura y por la cual se definió no solamente que fueran los Profesores de la Especialidad Educación Moral y Cívica en ejercicio los que tuvieran a cargo su enseñanza, sino que además se definiera incorporarla en Formación Docente en el Profesorado de Educación Moral y Cívica-Derecho y Sociología.

Los gobernantes de la dictadura, además del conjunto de medidas represivas que tomaron para *extirpar* a los docentes y estudiantes considerados *peligrosos* para el sistema educativo, atemorizando e imponiendo rígidos controles, procuraron transformar los fines y los contenidos curriculares de la educación en Uruguay; ese es el contexto del Plan 76.

Intervenida la UdelaR, cerrada la Licenciatura de Sociología, el CONAE introduce la Sociología en Enseñanza Secundaria, a cargo de los Profesores de Educación Moral y Cívica por razones político-ideológicas, la necesidad

de adoctrinamiento y adaptación para la conformación de una sociedad ordenada y armónica. Estas finalidades políticas son coherentes con el enfoque epistemológico de la Sociología como disciplina: una ciencia neutral, aséptica, que usa una metodología –la misma que cualquier ciencia natural– y la comprensión de una sociedad en la cual hay que evitar los conflictos y las desviaciones. Desde el punto de vista pedagógico-didáctico se justifica el orden existente incluso dentro de la propia institución educativa donde se impusieron férreos controles disciplinarios.

Es evidente que hay *cambios* y *permanencias* en materia curricular, derivadas no tanto del desarrollo de la producción de las disciplinas o de su aporte a la formación de los estudiantes, como del peso de las tradiciones, que se ponen en tensión con las demandas de los diferentes actores, en función de las cuotas de poder que manejan en diferentes momentos históricos, y que pueden incidir en su transformación. El enfoque epistemológico predominante en la Sociología aún durante la apertura democrática tiene que ver con la continuidad de una funcionalidad que se le atribuyó en un período dictatorial. Pero también con la formación de los docentes a cargo de la enseñanza de la Sociología.

Desde este momento hasta el presente, dentro del CES se ha definido que los mismos Inspectores –que se han ido renovando periódicamente por retiro– supervisan los cursos de Ciclo Básico: Educación Moral y Cívica (Plan 1976), Educación Social Moral y Cívica (Plan 1986), Formación ciudadana (Plan 1996), Educación Social y Cívica (Plan 2006), y de Bachillerato: Estudios Sociales (Microexperiencia 93 y Plan 2003), Educación Ciudadana (Plan 2006), Introducción al Derecho (Plan 1976), Derecho y Ciencia Política (Plan 2006), Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho (1976), Introducción a la Sociología (1986), Ciencias Sociales (Plan 1993) y Sociología (Plan 2006). Es decir que los cursos de Sociología, Derecho y los estudios en ciudadanía están unidos o forman un área que está bajo la supervisión del mismo cuerpo inspectivo.

Sin mediar fundamentación ni debate al respecto, también a nivel del CES se ha dado por hecho que los estudios en ciudadanía –con sus las diferentes denominaciones que han ido adoptando–, tienen una vertiente fundamental que es el Derecho y una vertiente complementaria que es la Sociología. Si uno observa las propuestas programáticas puede constatar que la presencia en estos casos de la Sociología es absolutamente residual y que se jerarquizan los contenidos jurídicos. Es más, en la actualidad, los egresados de Sociología del Plan 2006 del CFE no son incluidos en las listas para enseñar Educación Social y Cívica ni Educación Ciudadana.

Ya en democracia, en los noventa, cuando el plan de estudios de los CeRP incluyó la mención Sociología, el CES planteó a CODICEN el problema y exigió una solución para que estos egresados pudieran ser integrados a la nómina de docentes que en Educación Secundaria se agrupan dentro de la Educación Social y Cívica-Derecho y Sociología y son supervisados por el mismo grupo de Inspectores. CODICEN dio diferentes respuestas. Primero los cursos para los egresados de la mención Sociología de los CeRP, que debieron complementar sus estudios de grado para hacerse cargo de asignaturas como Educación Social y Cívica o Estudios Sociales, porque la Inspección había definido que estas asignaturas tenían un contenido jurídico. Y luego, más radicalmente, se definió la modificación de la malla curricular a nivel de la formación en los CeRP, que se plasmó en el Plan 2005.

Cuando se aprueba el Plan 2008 y se dividen las especialidades en Derecho y Sociología, se limita la inserción laboral de los egresados de Sociología para acceder a cursos de educación en ciudadanía pero no se exige estudios complementarios a los egresados de Derecho. En el mismo sentido, cuando se discutió el Plan 2006 en el CES, se recortó la carga horaria de Sociología y se mantuvo una asignatura en el tronco común llamada Educación Ciudadana –en lugar de Estudios Sociales-, minimizando los contenidos sociológicos.

El CES por una definición de sus Inspectores de la especialidad, reitera una decisión que es determinante desde el punto de vista formativo: que la formación ciudadana debe tener un abordaje exclusivamente jurídico. Claramente la definición política –no hay otro tipo de fundamentos expuestos- es que es relevante la formación jurídica y por eso se fortalece su presencia en los nuevos planes de Enseñanza Secundaria.

Respecto de los vínculos entre las políticas curriculares de Educación Secundaria y Formación Docente, arribamos a una conclusión: que la historia de la Sociología como disciplina escolar en Formación Docente, no puede entenderse sin abordar la situación de Educación Secundaria pues las transformaciones curriculares en Formación Docente han funcionado como un espejo de los cambios en Enseñanza Secundaria. Hasta el Plan 2008 (con el antecedente del Plan 1997 de los CeRP) Formación Docente actuó a demanda del subsistema Educación Secundaria, en forma coherente con el modelo normalista que triunfó en la década del cincuenta. A pesar de tratarse de una formación terciaria, de nivel superior, no existe un reconocimiento de su potencial para reorientar o generar innovaciones que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza en los subsistemas de referencia. La innovación que introdujo a nivel nacional el Plan 2008, reconociendo a la Sociología como

una especialidad autónoma, generó tensiones con los otros subsistemas, como ya había sucedido con el Plan 1997 de los CeRP.

Por lo expuesto, no había forma de desarrollar este relato sobre la Sociología como disciplina escolar sino en forma conjunta entre Formación Docente y Educación Secundaria.

En esta investigación también se consideró el proceso de institucionalización de la Sociología en la UdelaR. Hemos expuesto como la Universidad de la República, que le dio a la Sociología un lugar en la Facultad de Derecho para su desarrollo, evolucionó hasta crear en 1992 una Facultad de Ciencias Sociales que ofrece la carrera de Sociología con formación de grado y de posgrado (diplomas, maestría y doctorado).

Respecto de los vínculos entre Educación Secundaria, Formación Docente y UdelaR, una conclusión que surge de la investigación es que en Uruguay la trayectoria curricular de la Sociología en la Universidad de la República no ha sido referente directo ni en Enseñanza Media ni en Formación Docente.

De acuerdo al desarrollo de la disciplina Sociología en el ámbito académico, con su vasta producción teórica y en investigación, habría que preguntarse si es posible una sólida formación para enseñarla unida con alguna otra disciplina social (Derecho o cualquier otra). En Formación Docente el Plan 1977 de la dictadura la unió al Derecho, en el caso del Plan 1997 de la administración Rama la unió a Geografía e Historia.

En Formación Docente con el Plan 2008 se definió como necesario formar profesores de Sociología y Profesores de Derecho. Y en Educación Secundaria persiste la tradición por la cual Educación Cívica, Derecho y Sociología integran un área, con el mismo cuerpo inspectivo.

A partir de este relato hemos presentado el proceso por el cual la Sociología ha llegado a constituirse como especialidad autónoma en el ámbito de Formación Docente. En este sentido puede haber diferentes posturas. La nuestra es la que se expone a continuación. El nutrido desarrollo de su producción teórica y de conocimientos sobre la realidad nacional y mundial de esta disciplina, hace muy cuestionable la unión de esta formación a cualquier otra, aunque compartan una historia institucional común, como es el caso de las disciplinas Derecho y Sociología. Estas tienen objetos de estudio y características distintas desde el punto de vista epistemológico, así como son diferentes a la Geografía e Historia. Una de las consecuencias de esa unión, es que se frena el desarrollo de la Didáctica de la Sociología pero también de la Didáctica del Derecho. El desarrollo y la acumulación de saberes de la

Sociología requiere de un espacio curricular específico para la formación de profesores en esta disciplina.

La formación disciplinar no implica desconocer la importancia de la articulación con otros saberes. En Enseñanza Media pueden gestarse proyectos transversales o generarse espacios curriculares con enfoques transversales como la formación en ciudadanía. La articulación con la Especialidad Derecho y con las otras Ciencias Sociales, es necesaria para el abordaje de áreas temáticas que ameritan un abordaje interdisciplinario como es el caso de los estudios en ciudadanía, que en nuestro sistema educativo se le han atribuido a la Especialidad Derecho desconociendo los aportes de otras disciplinas para la formación del ciudadano. Justamente se trata de una temática que amerita un enfoque multidisciplinario. Enseñar disciplinas como Filosofía, Antropología, Historia y Sociología, con enfoques que permitan reflexionar, problematizar la realidad, y convertir el aula en un espacio fecundo para pensar alternativas posibles de desarrollo con perspectiva latinoamericana implica revisar qué saberes y metodologías se seleccionan para enseñar, con la finalidad de incorporar una mirada histórica, cuestionadora y crítica que vincule el conocimiento con el medio político, social, económico y natural y que tome como eje la cultura. Coincidimos con Waldman (2003, p. 39) en que los grandes cambios sociales de las últimas décadas son de naturaleza cultural. En el sentido que lo plantea Morin es necesario que la escuela promueva un *pensamiento ecologizante* (Morin, 2002, p. 27) desde una dimensión axiológica, para que los individuos construyan su proyecto de vida pero participen y se integren en proyectos colectivos. Al decir de Morin, es necesario pensar localmente para pensar globalmente y viceversa (Morin, 2002, p. 28).

En este sentido es necesario brindar una sólida formación sociológica a los futuros docentes de la especialidad. Que aporten una mirada de la realidad de carácter crítico con una cuidadosa vigilancia de la epistemología de la disciplina. No importa cuanto cambian los programas de Sociología sino cuánto están dispuestos a cambiar los profesores de Sociología.

Un tema pendiente hoy son los vínculos entre estas instituciones de Formación Docente y la UdelaR, que existen, sin duda, pero no formalmente. Históricamente la universidad se ha focalizado en la investigación sobre el saber que enseña pero no su enseñabilidad. La Sociología se enseña en las universidades con la finalidad de formar profesionales para la investigación social, y es bastante más reciente la problematización y teorización en cuanto a su enseñanza. En ese sentido, coincidimos con Romero y Gómez (2003) cuando plantean “ [...] su crítica de la noción del conocimiento como una propiedad privada académica que simplemente se derrama en los colegios

e institutos tiene igualmente profundas implicaciones para las jerarquías escolares existentes y para la organización de la educación”. En Uruguay se ha iniciado un proceso que apunta a darle a la Formación Docente una institucionalidad de carácter universitario procurando la producción de conocimientos respecto de la enseñanza de las diversas disciplinas.

El proceso iniciado hacia un Sistema Nacional de Formación Docente de carácter universitario, con espacios remunerados para que en los institutos de formación docente se realice investigación y extensión, nos mueve a reflexionar acerca de cuáles deben ser las líneas de investigación de los docentes formadores. La investigación didáctica se presenta como área de producción de saberes propia de la Formación Docente. La Didáctica de la Sociología ha comenzado a desarrollarse en el ámbito de Formación Docente, especialmente a partir de la separación de ambos profesorados, y por iniciativa de los profesores adscriptores (co-formadores o tutores, que reciben practicantes en sus clases en los liceos y escuelas técnicas) y profesores de Didáctica, en el espacio Didáctica/Práctica Docente, generando propuestas acerca de cuál es la mejor forma de enseñar Sociología en el nivel medio. Un impulso importante fue la implementación en el ámbito del Consejo de Formación en Educación en forma colaborativa con la Universidad de un Diploma en Didáctica de la Enseñanza Media en la Especialidad Sociología a partir del año 2007 en el llamado Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

Una vez consolidada la cultura universitaria en Formación Docente, la relación entre las instituciones de formación de profesores y las instituciones de Enseñanza Media no puede ser la misma. Si bien no hay fórmulas y depende de las tradiciones disciplinares de cada contexto, parece claro que no se puede construir un profesorado atado a ciertos planes y programas de la Enseñanza Media.

5. Referencias bibliográficas

Bibliografía general

- Achilli, Elena (2001). *Metodología y técnicas de investigación*. Programa de Formación docente en investigación. Argentina, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Achilli, Elena (2000). *El sentido de la investigación en la formación docente*. En: Investigación y formación docente. Argentina, Santa Fe: Laborde Editor.
- Álvarez Pedrosián, Eduardo. (2010). *Tras la exploración de lo cualitativo y singular. Fenomenología, Hermenéutica y más allá*. En RASNER, Jorge y otros: De

- la Epistemología a la metodología y viceversa. Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales. Montevideo: UCEP, UDELAR.
- Antelo, *Variaciones sobre la autoridad*. En Segundas Jornadas Nacionales de Formación Docente Continua. Instituto de Formación Docente Continua. Villa Mercedes. San Luis. 2005.
- Antelo, Estanislao (2007). *Alarma en las escuelas. Miedo, seguridad y pedagogía*. En Revista Propuesta Educativa. Número 27. Año 16. 2007.01. FLACSO.
- Barboza, Oruam. (2003). *Reflexiones sobre epistemología, ciencias sociales y didáctica*. En Quehacer Educativo. N° 58: 63-67.
- Bauman, Z. (1994). *Pensando sociológicamente*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Bianchi, Cristina (1999). *Una posible lectura al programa de introducción a la Sociología*. En Revista Un espacio necesario. N°2.
- Bolívar, A. y otros (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La Sociología, ¿es una ciencia?* En La Recherche N° 331.
- Bourdieu, Pierre (2005). *Una invitación a la Sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Caneiro, Mariángeles (2015). *Desarrollo curricular y asesorías pedagógicas universitarias*. En InterCambios, N°2, diciembre.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Carroll, Lewis. (2004). *A través del espejo*. Argentina: Ediciones del Sur.
- CES (1963). *Reforma y plan de estudios 1963*. (en línea). [Consulta 2/2/2016]. Disponible en: <https://www.facebook.com/Plan.63>.
- Coraggio, José Luis, (1996). *Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos*. San Pablo: Conferencia realizada en el II Seminario Internacional sobre Educación Escolar en el marco de las Nuevas Políticas Educativas.
- Cullen, Carlos. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Chervel, A. (1991). *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*. Revista de Educación. N° 295. Madrid, España.
- Chevallard, Ives (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique Editores.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editore
- De Certeau, Michel (1993). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana. México.

- Delio, Luis (2011). *Las políticas de formación docente para enseñanza secundaria en la primera mitad del siglo XX*. En: Temas. Revista del Centro Nacional de Información y Documentación. No 4. Págs. 47-56.
- De Souza Silva, José (2009). *La geopolítica del conocimiento y la gestión de procesos de innovación en la época histórica emergente*. Documento preparado en apoyo al curso “Gestión de procesos para la generación, apropiación, aplicación e implicaciones de conocimiento” en la Maestría en Conocimiento y Competitividad, Universidad Internacional del Ecuador (UIE).
- Díaz Barriga, Ángel. (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica* (tercera edición). Buenos Aires, Argentina: Aique Editor.
- Díaz Barriga, Ángel. (1992). *Curriculum y evaluación escolar* (tercera edición). Buenos Aires, Argentina: Aique Editor.
- Dubet, Francois. (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Fairclough, Norman (2008). *El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades*. En: Discurso y Sociedad. Vol. 2. Universidad de Lancaster. Págs. 178-185.
- Feldman, Daniel. (2002). *Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica*. En AA.VV. (2002): *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. XI ENDIPE DP&A editora Ltda., Río de Janeiro, Brasil.
- Fentress, James y Whickham, Chris (2003). *Memoria Social*. España: Ediciones Cátedra.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas UBA.
- Fullan, Michael (2012). *Los nuevos significados del cambio educativo* (segunda edición). España: Ocatadro.
- Garrido, Rosa (2012). *Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología*. Montevideo: Peldaños. Revista de Ciencias Sociales y Educación. Año 1. Nº2.
- Giménez, Gilberto, (2003). *Límites del conocimiento y convergencia de las disciplinas en el campo de las ciencias sociales*. En *las Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad*. Agenda de posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, Alberto Luis y Romero, Jesús (2003). *La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales*. En:

- JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. et al. (Coords.). *Etnohistoria de la escuela*. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos / Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.
- Gómez, Alberto Luis (1995). Geocrítica: Goodson, I. F.: *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. (en línea). [consultado 30/1/2016]. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sv-46.htm>.
- Goodson, I. F. (1991). *La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum*. Revista de Educación, N° 295, págs. 7-37.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. (en línea) Barcelona, Pomares-Corredor. [consulta 20/8/2015]. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sv-46.htm>
- Grupo de Reflexión sobre Educación (2013). Para repensar la Formación Docente. Documento N°6.
- Habermas, Jürgen. (1968). *Conocimiento e interés*. Argentina, Buenos Aires: Taurus.
- Lanzaro, J. (1989). *Aldo E. Solari, 1922-1989*. En: Revista Uruguaya de Ciencia Política, Montevideo, No. 2.
- Le Goff, Jacques (1991). *Pensar la Historia*. España, Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (1996). *El campo de la Didáctica, en búsqueda de una nueva agenda*. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- López Chirico, Selva (1998). *La educación como política pública*. En Reforma Educativa. Análisis crítico y propuestas. Montevideo: Fundación Vivían Trías y Ediciones de la Banda Oriental.
- Lundgren, U. P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, España: Morata.
- McEwan, H. Y Egan, K. (2005): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Maestro González, Pilar (1997). *Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia*. (en línea). La historia enseñada. Clío y Asociados. SEDICI. Repositorio institucional de la UNLP. [Consultado 20/12/2015]. En: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31163/Documento_completo.pdf?sequence=1.
- Mainer Baqué, Juan (2010). *La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven campo de investigación*. Intervención en el Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital "José Caldás". (en línea). Bogotá, Colombia. [Consultado el 15/7/2015]. Dis-

- ponible en: http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/La%20historia%20delas%20disciplinas%20....pdf.
- Marrero, Adriana (2011). *La formación docente en su laberinto. Los debates, los actores y una ley*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Cruz del Sur.
- Martínez, Gabriela (2009). *La emergencia de una didáctica de la sociología*. (en línea) [consultado 25/7/15]. Disponible en Portal Uruguay Educa: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/la%20emrgencia%20de%20una%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20sociolog%C3%ADa.pdf>.
- Mills, Charles Wright. (1961). *La imaginación sociológica*. (en línea). Cuba, La Habana: Instituto del Libro. [consultado el 26/9/2015]. Disponible en: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/wrighth-mills-la-imaginacion-3b3n-sociolc3b3gica.pdf>.
- Molfino, Verónica (2011). *Análisis del discurso como acción social: su rol en la construcción y difusión de conocimiento matemático*. Revista Reloj de Agua N°4. Montevideo: CFE-Departamento de Matemática.
- Moral Santaella, Cristina (2006). *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*. Revista de Investigación Educativa, 2006, Vol. 24, N° 1, págs. 147-164.
- Morin, Edgard, (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Morin, Edgard y KERN, Anne-Brigitte. (1993). Terre-Patrie, Paris: Ed. du Seuil. Citado en el programa del curso: *La conceptualización multidimensional del desarrollo* (el enfoque económico), Diploma en Educación y Desarrollo, 2008, IPES.
- Paley, Silvia y otros (2013). *El sociólogo como docente, construcción de modos y estilos de enseñanza desde el planteo de otro basamento identitario: la didáctica de autor*. En las X Jornadas de Sociología. UBA.
- Pereyra Faget, Ruiz (s/d). *Algunas observaciones sobre el marco histórico de la legislación de Enseñanza Secundaria*. (en línea). [Consulta 20/2/2016]. Disponible en: <http://www.adur.org.uy/index.php/archivos/116-convenciones/xi-convencion/497-observaciones-ensenanza-secundaria>.
- Pérez Gomar, Guillermo (2013). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades*. Uruguay, Montevideo: Magró.
- Pesce, Fernando. (2013). *La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay*. Revista Intercambios N°1. UDELAR, ANEP, CSE, págs. 53-60.
- Pineau, Pablo et alter (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Colihué.

- Pipkin, Diana. (1999). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: La cruzía ediciones.
- Popkewitz, Th. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.
- Portantiero, Juan Carlos (1998). *Introducción a la Sociología Clásica*. En: *Fundamentos de Sociología*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Postic, M. y DE Ketele, J.M. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid, España: Narcea.
- Reynaga Obregón, Sonia. (1996). *Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en Sociología*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, Vol. 1, N° 2. Págs. 362-277.
- Ricoeur, Paul (2008). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. París, Francia: Arrecife producciones.
- Rodríguez Zidán, Eduardo. (2008). *Sobre tradiciones e isomorfismos. Un análisis de la Formación de Profesores para la Educación Media desde una perspectiva histórica* (en línea). *Revista Educar* (nos). [consulta 21/2/16]. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_02/index.html
- Sandín Esteban, M. Paz (2000). *Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad*. Barcelona. En *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, N° 1, págs. 223-242.
- Santander, Pedro (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis el Discurso*. (en línea). Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. [Consulta 1/3/2016]. Disponible en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/41/santander.html>.
- Smyth, John y otros. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Steiman, Jorge (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Argentina, Buenos Aires: UNSAM.
- Steiman, Jorge. (2007). *¿Qué debatimos hoy en didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Argentina, Buenos Aires: Universidad Nacional San Martín.
- Stenhouse, Laurence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tadeu Da Silva, T. (1998). *Cultura y currículum como prácticas de significación*. *Revista Historia del currículum*.
- Taylor. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (Cuarta reimpresión). Barcelona, España: Paidós Básica.

- Tedesco, Juan Carlos (1986). *Los paradigmas de la investigación educativa*. N°. 38 de Contribuciones. Programa FLACSO - Santiago de Chile.
- Terigi, Flavia (2007). *Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar*. En: *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Terigi, Flavia. *Tres problemas para las políticas docentes*. Ponencia en el Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”. Organizado por la OREALC. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006.
- Vaillant, Denise (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, España: PREAL.
- Van Dijk, Teun (2006). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. España: Gedisa.
- Van Dijk, Teun (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Anthropos.
- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Vezub, Lea (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. (en línea). Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. [Consulta 26/2/2016]. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.
- Viñao Frago (1995). *Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones*. (En línea). Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Revista Brasileira de Educación. [202/2015]. Disponible en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a05.pdf>
- Waldman, Gilda (2003). *Los nuevos horizontes de las ciencias sociales: interpelando a las fronteras disciplinarias*. En las Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad. Agenda de posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zavala, A. y Scotti, M. (2005). *Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son teorías*. Uruguay, Montevideo. Productora Editorial.

Fuentes documentales

Libros y Revistas

- Amaro, Mariana y Laroca, Anahí (2011). *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad*. Montevideo, Uruguay: CFE-Departamento de Sociología.
- Ángelo, Rosita (2007). *Breve historia de los centros de formación docente en Uruguay*. (en línea). [consulta 20/marzo/2016]. Disponible en: <http://rangelo.blogspot.com/uy/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html>

- Appratto, Carmen y otros (2004). *El Uruguay de la dictadura (1973-1985)*. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.
- Barhoum, María, Pesce, Fernando y Yaffé, Jaime. (2015). *43 años de lucha por la educación pública (1964-2007)*.
- Bayce, Rafael. (1988). *El sistema educativo uruguayo 1973-1983. El deterioro educativo*. Montevideo, Uruguay: CIEP.
- Biesanz, John y Mavis (1978). *Introducción a la Sociología*. Recopilación C. Montevideo, Uruguay: Impreso en Mimeográfica Indice.
- Bralich, Jorge (1996). *Una Historia de la Educación en el Uruguay*. Del padre Asquete a las computadoras. Montevideo: FCU.
- Campagna, Ernesto (2003). *Sociología y Derecho en la Universidad de la República: el proceso de institucionalización de la Sociología y la Sociología Jurídica en la Facultad de Derecho*. En: Cuadernos de la Facultad de Derecho. Tercera Serie. N°7. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Campodónico, Silvia, Massera, Ema y Sala, Niurka (1991). *Ideología y educación durante la dictadura*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Comisión Permanente de la VI Asamblea de Profesores de Enseñanza Secundaria Marzo de 1963. Resoluciones. Material mimeografiado.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2008). *Historia de Educación Secundaria*. Montevideo, Uruguay.
- Cuadernos de marcha Número 48/abril 197. [Consulta 1/3/2016]. Disponible en: <http://www.fancap.org.uy/wpcontent/Videos/DOCUMENTOS%20ANTIGUOS/Otros%20documentos/MARCHA%20NUMERO%2048%20ABRIL%201971.pdf>.
- De Sierra, Gerónimo (2014). Conferencia publicada en la Revista *El Uruguay desde la Sociología* N°12, FCS. 413-416.
- Encuentros Uruguayos. Revista Digital. *La educación como campo de acción y control: Subordinación del Sistema Educativo al proyecto político (militar): sanción de la Ley 14.101*. [Consulta 3/3/2016]. CEIU. FHCE. Udelar. Disponible en: http://encuru.fhuce.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=22:educacion
- Fabri, Luce. (1960). *Fines de la Enseñanza Secundaria*. En. Anales del IPA No 4 y 5. Ediciones del Consejo de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay.
- Faraone, Roque (1963). *La Reforma en la Enseñanza Media*. En: Semanario Marcha. Año XXIV, No 1148. 14 de marzo de 196.
- Giddens, A. (1994). *Sociología*. (segunda edición). Madrid, España: Alianza.
- Klein, Gustavo (2013). *El primer siglo de la Enseñanza de la Física. Aportes a la Historia de la Enseñanza de la Física a nivel medio en el Uruguay*. CFE. ANEP.

- Klein, Gustavo (2012). *La formación del profesorado. Institucionalización, regulación y equilibrio*. Facultad de Educación de la UDE. Tesis de doctorado, inédita.
- Macionis, J y Plummer, K. (2007). *Sociología*. (tercera edición). Madrid, España: Prentice Hall.
- Marrero, Adriana (1993). *Introducción a la Sociología*. Montevideo, Uruguay: FCU.
- Martorelli, Horacio (2001). *Exposición en las Jornadas del Instituto de Sociología Jurídica*. En: Cuadernos de la Facultad de Derecho. Tercera Serie. N°7. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Pesce, Fernando. (2015). *Sentidos políticos, finalidades formativas y enfoques disciplinares en la Geografía como materia escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya. (1935- 1963)*. Tesis de Doctorado. Inédito.
- Rolando, Franco (1989). *Aldo E. Solari: el hombre y su obra*. [20/3/2016]. Disponible en:
http://aucip.org.uy/docs/premio_Aldo_Solari/Introduccion-a-Solari-de-Rolando-Franco.pdf.
- Romano, Antonio (2010). *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Romero, Pablo (1997). *El día en que secundaria se separó de la Universidad*. 2° parte. [consulta 25/1/2016]. Disponible en: <http://www.ort.edu.uy/facs/boletininternacionales/contenidos/97/romero97.html>
- Sánchez Rincón, Sebastián (1980). *Síntesis filosófica. Introducción a la Filosofía*. Montevideo, Uruguay: Editorial Mosca.
- Solari, Aldo (1983). *Sociología*. Tomos I, II y III. Montevideo, Uruguay: El Derecho.
- Trianon, Carlos M. (1977). *Introducción a las ciencias sociales*. Montevideo, Uruguay: Casa del Estudiante.
- Uruguay 1973-1981. *Paz y futuro*. Publicación oficial del gobierno en dictadura.
- Yaffé, Jaime. (2012). *La dictadura uruguaya (1973-1985): nuevas perspectivas de investigación e interpretación historiográfica*. (en línea). Estudios Ibero-americanos. [consulta 10/3/2016]. Disponible en: <file:///Users/post/Downloads/11583-42688-1-PB.pdf>.

Normativa

Ley Orgánica N° 5.923 (crea el ente Enseñanza Secundaria)

Ley N° 10.973 (crea ATD en su artículo 40° y el Estatuto del Profesor)

Ley 11.285 de julio de 1949 (crea el IPA)

Ley de Educación N°14.101
Ley de Educación N°18.437
Ordenanza N° 32/77 de CONAE (crea IFD)
Circular No 1108/970 (prohibición de proselitismo y desalojo de locales ocupados)
Decreto de intervención de 1970 (publicado en Cuadernos de Marcha N°48, abril 1971)
Decreto N° 1026/973 del 10/XII/1973 [Este documento expresa la necesidad de combatir al principal mal: “el marxismo”, por lo que habrá que atacar su infiltración a través de los docentes, personalmente y a través de los textos que usan y ponen a disposición de sus alumnos.]
CES. Oficio 7323/07. Suspendido por CODICEN. Acta N°68, Resolución N°7, 21/11/2008.
CES. Nota Circular N° 3088/2011.
Planes y reformulaciones curriculares del CES: 1963²⁶, 1976, 1986, 1993 (ME), 2003 y 2006.
Circular 1372/1973 (crea Comisión Asesora de la Biblioteca Central y posteriormente en el año 1975, la Comisión Asesora de Libros y Textos, con cometidos más amplios que la primera y abarcando el control bibliográfico de todas las dependencias del Consejo de Educación Secundaria).
Publicación del CES desde Circular N°1096 de 1969 a Oficio N°167 de 1986.
CODICEN. Reforma Curricular del Instituto de Profesores Artigas. 1989.
Planes y reformulaciones curriculares de Formación Docente: 1977, 1997 y 2005.
DFPD (2008). Documento del SUNFD. Contiene el Plan 2008 y organización del proceso de departamentalización.
CODICEN. Acta extraordinaria N°22. Resolución N°16, 27/12/2002.
CODICEN. Acta N°14. Resolución N°11, 8/42003.
CODICEN. Acta N°74. Resolución N°1, 25/11/2003.
CODICEN. Acta N°29. Resolución N°11, 25/5/2004.
CODICEN. Acta N°56. Resolución N°9, 6/9/2007.
CODICEN. Acta N°68. Resolución N°7, 21/11/2008.
CFE. Expediente 10308. Habilitación egresados Especialidad Sociología para curso de Economía en CES.

26. Se consultó en Facebook el sitio denominado Plan 1963 Enseñanza Secundaria con documentación del plan de estudios en: <https://www.facebook.com/Plan.63>.

6. Apéndices

Entrevistados

Entrevistado/a	Cargos desempeñados	Fecha de la entrevista
Cristina Bianchi	Profesora de Sociología del CES y CFE Profesora de Didáctica	10 de marzo de 2016
Elizabeth Álvarez	Profesora de Derecho del CES y CFE. Profesora de Didáctica Docente de Apoyo de la Inspección de Educación Social y Cívica	29 de marzo de 2016
Héctor Pérez Ramos	Profesor de Derecho en el CES y CFE. Inspector de Educación Social y Cívica-Derecho y Sociología	31 de marzo de 2016
Gilberto Vico	Profesor de Historia en el CES Secretario General del CES	31 de marzo de 2016

Centros de documentación consultados

- Consejo de Educación Secundaria: Circulares y Copias de Actas de Sesiones del CES ubicadas en la Biblioteca de la Asamblea Técnico Docente (organizadas por la funcionaria Margarita Pastorino) y por el Departamento del Documentación Estudiantil.
- Archivos particulares (Cristina Bianchi, María del Luján Peppe y la tesista).
- Biblioteca del IPES.
- Centro de Información y Documentación de CODICEN (CENID).
- Biblioteca de la Facultad de Derecho de la UdelarR.

La matriz moral de la dictadura como fundamento ideológico de la incorporación de la Sociología en la Educación Secundaria del Uruguay y su relación con la Educación Moral y Cívica (1977-1984)

Gabriela Martínez Leiranes¹

1. Introducción

La Sociología como disciplina escolar es relativamente joven en el diseño curricular de Educación Secundaria del Uruguay, es de las últimas asignaturas creadas que responden a una disciplina académica específica. Se incorpora de forma universal a toda la institución educativa nacional, en años de violencia estatizada, esto es la dictadura cívico-militar de 1973 y en el marco de la reforma curricular de 1976. En este contexto surgen diversas interrogantes que interpelan las razones políticas por las cuales la dictadura –implícita y explícitamente- toma la decisión de modificar el Plan de Estudios e incorporar a la Sociología con una fuerte relación a la Educación Moral y Cívica y con su profesorado. El problema de investigación refiere al análisis de los fundamentos ideológicos que dan sentido político a la incorporación de la Sociología como disciplina escolar, en la Educación Secundaria, entre los años 1977 y 1984.

La presente investigación está enmarcada en el campo de la Didáctica, considerada como ciencia social (Camilloni, 1999) emergente que, de forma vaga, se podría afirmar que tiene como objeto la enseñanza y sus complejidades, entre ellas los aspectos curriculares que enmarcan su práctica y que en cierta forma le dan sentido.

1. Maestría en Educación, Sociedad y Política. Promoción: 2016 - 2018. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Uruguay. Directora de tesis: Dra. María Laura Osta. Codirectora de tesis: Dra. Eloísa Bordoli.

Según entiende Pesce (2013) lo didáctico configura un campo que aborda la investigación de las prácticas de enseñanza de asignatura, analizándolas y proponiendo acciones alternativas con miras a mejorar la misma. El autor reconoce las siguientes fuentes de investigación didáctica sobre la práctica de enseñanza: disciplinar, corporativa, proyectos autobiográficos y curriculares. Este trabajo se encuadra en esta última fuente, identificando el contenido político e ideológico que las decisiones curriculares ponen en juego cuando se modifican estructuras educativas, donde se evidencian espacios de dominación y tensiones subyacentes:

Como los contenidos no son neutros, la asignatura es una verdadera caja de Pandora producto de la compleja negociación entre quienes formulan y aprueban los programas. Ya en este campo existen dos grandes versiones de la disciplina: la versión que se prescribe para su enseñanza y la versión no enseñable, por llamarla de alguna forma. Esta última versión encierra un cúmulo de contenidos disciplinares que, salvo excepciones, no ingresan a las aulas. El campo curricular encierra dimensiones políticas e ideológicas en la versión enseñable de la asignatura. (Pesce, 2013, p. 58)

Esta posición da cuenta de la relación intrínseca entre las investigaciones sobre la práctica de enseñanza y la teoría curricular, permitiendo un abordaje integral del objeto, problematizándolo desde múltiples dimensiones y dialogando con los contextos de emergencia, en este caso con la Sociología como disciplina escolar y su fundamento en contexto de dictadura.

Por su parte, Morelli (2016) entiende que entre el currículo y la didáctica –ambos campos son definidos, en parte de la teoría curricular, como espacios académicos independientes- hay un elemento articulador que es la enseñanza, cuyas implicancias epistemológicas en ocasiones son evitadas por los estudios curriculares.

El currículo en su materialidad, da cuenta de los sentidos políticos de quienes lo construyen, cuya intención ideológica tiene su expresión en los documentos que lo integran, “(...) el currículum escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización” (Goodson, 1991, p. 10). En el reconocimiento del valor histórico de lo documental, no se subestima la práctica de enseñanza como elemento articulados, por el contrario, sin ella el currículo es un sin sentido. No obstante, considerar al documento en términos estáticos, lineales o no dimensionar los efectos de la interpretación subjetiva y la práctica sobre él, implica desconocer el contexto de producción y los conflictos de intereses implícitos.

Entonces, en el marco de los estudios en currículo, las dimensiones ideológicas y políticas son fundamentales a los efectos de reconocer los argumentos que llevan a un régimen dictatorial a modificar el Plan de Estudios (Plan 76) e incorporar una asignatura cuya carrera en la Universidad de la República ha sido cerrada en el año 1973 durante la intervención militar. Estas dimensiones expresan tensiones permanentes entre las concepciones que sustentan qué, para quién(es), por qué y para qué enseñar. La incorporación de la Sociología como disciplina escolar no está exenta de esas tensiones, por el contrario, la decisión carece de neutralidad y la pone en el lugar de duda sobre su finalidad en la Educación Secundaria.

El propósito de este trabajo es analizar los supuestos epistemológicos, político-ideológicos que fundamentan la incorporación de la Sociología a la Educación Secundaria del Uruguay en 1977. Indagar acerca de las concepciones de sociedad, de sujeto y de Sociología implícitas y explícitas en los discursos de la dictadura al incluir de la Sociología en el Plan 76. Asimismo, se propone analizar la relación entre la disciplina escolar, su enseñanza y la matriz moral que sustenta el gobierno autoritario al designar al profesorado de Educación Moral y Cívica como el encargado de enseñarla.

1.1. La Sociología y Educación Secundaria

En el devenir histórico del Uruguay las dictaduras han dejado huellas, no solo en lo que respecta a la represión física y a la imposición del silencio, sino también en la institucionalidad educativa. La reforma vareliana de 1877 que prevé la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación pública se proyecta durante la dictadura de Lorenzo Latorre; la escisión de Educación Secundaria de la Universidad de la República en 1935 se establece durante la dictadura de Gabriel Terra; y la reforma del Plan de 1976 en Educación Secundaria, donde se universaliza la enseñanza de la Sociología en la Educación Media (EM), se lleva a cabo durante la última dictadura cívico-militar del año 1973. Estos hitos han sido fundamentales al reflexionar sobre el hoy, la institución educativa y las prácticas de enseñanza.

La reforma promovida por la dictadura -el Plan de 1976- incorpora en el 5° año del Bachillerato, opción Humanístico del Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior (CESBS), a la Sociología como disciplina escolar con la denominación *Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho*, donde a los conceptos sociológicos se le anexa tres unidades de contenido jurídico. Al reinicio de la democracia formal (1985), los retoques programáticos la constituyen como disciplina escolar independiente del saber jurídico, no así en la formación del profesorado. Los docentes encargados de enseñar la

nueva asignatura, eran los egresados de la especialidad Cultura Cívica -en el marco de la Reforma del año 1977 de Formación Docente (FD)- que en el año 1982 pasará a denominarse Educación Moral y Cívica – Derecho (Circular 1682, 1982). El fundamento por el cual fueron estos docentes los encargados de la enseñanza de la Sociología, probablemente y en principio, se base en el antecedente de la formación universitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, donde el abogado también era “especialista” en esos campos.

La reformulación del plan de estudios durante la dictadura se lleva a cabo con vistas a generar consensos en la sociedad, especialmente entre las generaciones más jóvenes, legitimando así un régimen político autoritario y un modo de producción que sustenta la desigualdad social, la fundamenta desde la “naturaleza” y el orden establecido. En este período que Luis Eduardo González denomina “ensayo fundacional” (Caetano y Rila, 2005, p. 14) se entrelazan aspectos ideológicos con miras a encontrar legitimidad social. En ese sentido el foco de atención se encuentra en las nuevas generaciones, por ello la necesidad de construir un sistema educativo que tenga como finalidad el disciplinamiento de los más jóvenes (Marchesi, 2013).

Se entiende que este acontecimiento marca, en alguna medida la posición político-ideológica de la enseñanza de la Sociología, su fundamento epistemológico, disciplinar y la toma de decisiones académicas. ¿Qué fundamenta entonces, que esta disciplina se consolide como asignatura para incorporarse al sistema educativo secundario? ¿Por qué recae en los profesores de Cultura Cívica (más tarde, Educación Moral y Cívica) su enseñanza? Son algunas de las preguntas que guían esta investigación y que justifican este trabajo.

1.2. Aspectos epistemológicos de la Sociología como disciplina y su enseñanza

“¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y enseñó de ese modo? ¿Y por qué a este grupo particular?” (Apple, 1986, p.18) Son algunas preguntas fundamentales para pensar el peso de una asignatura en un diseño curricular, el recorte disciplinar, su enseñanza y los supuestos que la sustentan. Apple reconoce una relación estrecha entre la ideología, el poder de grupos hegemónicos y el desarrollo curricular.

Cuando se piensa en la Sociología como disciplina científica la reflexión epistemológica es una constante en las producciones académicas. Aparece en Europa, el siglo XIX como ciencia burguesa (Anderson, 1977) que intenta explicar los procesos de cambio radicales y radicalizados, pero procurando dar legitimidad al nuevo orden. La pregunta central que surge entonces, es si su incorporación en el diseño curricular en el Uruguay de la década del 70,

responde a su enunciado fundacional, configurándose el argumento político de su enseñanza a partir de la legitimación del *statu quo*. Ante el complejo entramado que hace al origen de una disciplina, vale preguntar si ¿tendrá su correlato en la implementación de su enseñanza? ¿Es posible reconocer intencionalidades políticas implícitas cuando la dictadura de 1973 incorpora Sociología al diseño curricular y designa a los profesores de Educación Moral y Cívica como los encargados de enseñarla?

Uno de los sociólogos más influyentes en las Ciencias Sociales de fines del S. XX y en lo que va del XXI, Bourdieu (2003), afirmó que la Sociología es interpelada en su validez como ninguna otra disciplina social, la razón es que la Sociología es una “ciencia que molesta”. ¿Qué es lo que molesta? Que “... devela cosas ocultas y a menudo reprimidas (...) verdades que los tecnócratas o epistemócratas –es decir, muchos de los que leen sociología y de los que la financian- no quieren oír.” (Bourdieu, 2003, p. 21-22). De manera que la Sociología es peligrosa para el poder, porque lo evidencia, devela aquello que reproduce el *statu quo* y quién/es lo sustenta/n. ¿Esta lectura casi mesiánica de la disciplina académica puede trasladarse mecánicamente a la Sociología como disciplina escolar y su enseñanza?

Desde una perspectiva conservadora, Nisbet (1996) contradice la finalidad epistemológica de la Sociología sostenida por Bourdieu, al reconocer la existencia de cierta paradoja en el pensamiento sociológico. Por un lado, considerando “(...) sus objetivos, y por los valores políticos (...) debe ubicársela dentro de la corriente central del modernismo, por sus conceptos esenciales y sus perspectivas implícitas está, en general mucho más cerca del conservadurismo filosófico” (Nisbet, 1996, p. 33). Para el autor las concepciones políticas de los sociólogos fundacionales son de corte liberal y defensora de la democracia -aunque con críticas hacia ella- pero a pesar de todo mantienen los rasgos conservadores en sus construcciones teóricas.

En tanto, Anderson (1977) en su investigación sobre el desarrollo intelectual británico se pregunta por qué Inglaterra no creó una Sociología clásica –que el autor identifica con Durkheim, Weber y Pareto: Francia, Alemania e Italia- y en una aproximación sostiene que la relación entre la nobleza y la burguesía en Inglaterra no fue conflictiva, por el contrario, consensuaron el capitalismo, sin resistencias. En términos gramscianos, generaron un bloque hegemónico capitalista:

La sociología fue el gran logro intelectual de la burguesía europea de fines del siglo XIX. Fue el nacimiento de un nuevo modo de pensamiento social (...) nació como ciencia... por su aspiración de llegar a una reconstrucción global de las formaciones sociales (...) era en sí en gran parte (aunque no

exclusivamente) una respuesta a un sistema totalizador previo. Surgió sobre todo como reacción burguesa y de los europeos frente al marxismo. (Anderson, 1977, p.31-33)

Esta postura, muestra a la Sociología, no como la ciencia que devela, que le quita el manto del poder, sino como ciencia que lo justifica, que construye los fundamentos que sostienen el “orden” capitalista, es entonces, funcional a los intereses de la clase social dominante, resistente al marxismo, por lo menos en sus inicios. Es más, Portantiero (1993) mantiene la misma lógica al entender que la Sociología nació como oposición al “(...) al fantasma del socialismo” (p. 36). Es necesario, entonces, reiterar la duda: en su finalidad formativa la Sociología como disciplina escolar ¿mantiene ese rasgo que Bourdieu afirma tan vehementemente de la disciplina científica o eventualmente confirma el planteo de Anderson de generar una respuesta al conflicto social y la imposición de una hegemonía capitalista?

Posibles aproximaciones podrían entablar un correlato entre el origen de la disciplina académica y la finalidad política e ideológica de la incorporación de la Sociología como disciplina escolar durante la dictadura de 1973 en el Uruguay. Para el estudio de esta relación se ha optado por el análisis crítico del discurso en el entendido que permite desentrañar los sentidos que construye la dictadura sobre la Sociología y su enseñanza, identificando la estrategia discursiva que configuran las Fuerzas Armadas (FF.AA.) en relación al fundamento de su incorporación al diseño curricular y la relación con la Educación Moral y Cívica, en fin, con su matriz moral.

A continuación, el primer apartado delimita el marco conceptual en el cual se basa esta investigación, se definen las categorías de currículo, hegemonía, ideología y moral, como constitutivos que se implican conceptualmente en la propuesta curricular de la dictadura sobre la enseñanza de la Sociología. Cabe señalar que la construcción de categorías de análisis no son todas a priori, sino que las fuentes permiten redefinir los planteos iniciales.

En segundo lugar, se desarrollan los aspectos metodológicos, se fundamenta la pertinencia del diseño cualitativo de acuerdo al problema de investigación, esto es, los fundamentos político-ideológicos de la incorporación de la Sociología en la Enseñanza Secundaria, a partir del año 1977 a 1984. El análisis de contenido por un lado y el análisis crítico del discurso son la orientación metodológica por la que se ha optado, en este último caso se considera que es una herramienta que permite interpretar los sentidos ideológicos de la Sociología, al reconocer que los documentos curriculares se apoyan en el lenguaje de la dictadura, traducen su concepción política y expresan intrínsecamente relaciones de dominación.

La tercera parte, corresponde al análisis de las fuentes, se ha estructurado en primer lugar a través de un recorrido por América para reconocer los diversos antecedentes sobre la enseñanza de la Sociología, la incorporación en el Plan Piloto de 1963 y la producción uruguaya hasta el momento. Más adelante se han organizado los diferentes apartados según las categorías de análisis, a la vez que se ha valido de los títulos de artículos sobre la Sociología, de la revista *El Soldado*, para abordar la concepción construida por las FF.AA sobre la disciplina.

Finalmente se encuentran las reflexiones que surgen del análisis que antecede, se intenta llegar a aproximaciones sobre los vínculos entre ideología, matriz moral y Sociología en el fundamento de su incorporación a la ES.

2. Sociología en el currículo e ideología en la moral

2.1. Introducción

La Sociología como disciplina escolar tiene su antecedente en el Uruguay, en el Plan Piloto de 1963, pero de forma universal para la Educación Secundaria del Uruguay, se introduce en el diseño curricular a partir de 1977 en la Reforma de 1976. De acuerdo a los aportes de la teoría curricular, las transformaciones en el sistema educativo resultan del conflicto producto de las luchas políticas por generar hegemonía en la sociedad sobre la formación de las nuevas generaciones (Apple, 1986, Giroux, 2006, Popkewitz, 1993, Sharp, 1980). Esas luchas, entre otras cuestiones, se vinculan con los campos de conocimiento que se seleccionan, es decir los saberes que se consideran relevantes para ser enseñados. En ocasiones estas reformas llegan a consensos o se imponen de forma autoritaria y mantienen conflictos latentes, más o menos explícitos en la sociedad, que asumen voces diversas y discordantes. Lo cierto es que en la dictadura esas voces fueron silenciadas, por tanto, las resistencias no podían hacerse oír en el espacio público.

En ese sentido, las reformas curriculares imponen aspectos políticos e ideológicos que definen concepciones de sociedad, de educación, de sujeto y los marcos teóricos y el recorte disciplinar a enseñar. En el caso de la Sociología esta selección de saberes no solamente es disciplinar, sino que se le atribuye una finalidad ideológica estratégica asociándola a un tipo de moral occidental cuya pretensión es construir hegemonía que dé fundamento al capitalismo, en un contexto internacional donde las alternativas a este modo de producción eran organizadas y posibles.

2.2. Un recorrido por América: la Sociología en la Educación Media

La enseñanza de la Sociología en los diseños curriculares de la EM no es frecuente en el mundo, por el contrario, es la excepción. En el caso de Uruguay la trayectoria comienza en la UdelaR, sigue en FD para finalmente incluirse en la Educación Media, con diferentes caminos en ES y en la Educación Técnica (UTU).

2.2.1. La región y Estados Unidos

La Sociología como disciplina escolar, en algunos países de América cuenta con larga trayectoria, especialmente en Estados Unidos y Brasil. En el primero de ambos países, la Sociología es incluida en la EM a principios del S.XX, cuyo sentido estaba dado por el análisis de problemas sociales, más que del abordaje teórico de diferentes temáticas; apuntaba fundamentalmente a la educación ciudadana (DeCesare, 2014). Los manuales y sus autores eran la referencia que establecía las categorías a abordar en los diferentes cursos de la asignatura en el nivel medio. DeCesare (2014) realiza un estudio minucioso de los diferentes programas iniciales, y reconoce que con diferentes matices, en sus comienzos era regular el abordaje de problemas sociales con escasa rigurosidad científica, poniendo énfasis en las soluciones –se podría presumir que el acento está en el “deber” más que en el “ser”-, valorando negativamente la incorporación de la teoría sociológica para un curso de secundaria. Sobre una práctica concreta, de un profesor de una escuela de Chicago, en la década del 1930, DeCesare expresa:

Mesmo quando ele estava trabalhando sob um eminente sociólogo no departamento de sociologia mais forte e de maior prestígio no país, Hawkins ainda focava em ensinar os problemas sociais e sua reforma, e na promoção de educação cidadã, e não em expor os estudantes do Ensino Médio à sociologia científica. (2014, p. 119)

En Brasil se presentan discontinuidades o periodos de ausencia en el marco curricular. Se inicia la enseñanza – si bien obligatoria en preparatorios, por lo menos a nivel de los documentos curriculares, pero no puesto en práctica de forma generalizada- desde 1891, con un contenido que estaba atravesado por lo político y lo moral (Alves y Costa, 2006). En una cronología elaborada por Santos, citado por Alves y Costa (2006), se distinguen tres períodos de la enseñanza de la Sociología en Brasil en EM: “período da institucionalização da disciplina no ensino secundário (1891-1941); período de ausência da sociologia como disciplina obrigatória (1941-1981) e período

de sua reinserção gradativa no ensino médio (1982-2001)” (Alves y Costa, 2006, p. 34). En el primer proyecto, a fines del S. XIX, la Sociología tenía una fuerte impronta de contenido moral, fundamentalmente en relación a valores de respeto, nación, civismo, la familia; atendía asuntos sobre la organización estatal y gubernativa; desde una perspectiva positivista buscaba la prevalencia de la razón. En una experiencia del Estado de Sergipe trabajada por Alves y Costa (2006) la asignatura se denominaba “Sociología, moral, nociones de economía política y derecho patrio”.

Por otro lado, Oliveira (2004) sostiene que en sus inicios, la enseñanza de la Sociología en Brasil, se da en el marco de las Ciencias Sociales, sin una demarcación disciplinar y asociada a otras ciencias, fundamentalmente al Derecho, situación análoga al recorrido histórico en el Uruguay:

(...) quando nos reframos aqui ao ensino não estamos necessariamente relacionando-o a uma disciplina específica, aliás, devemos destacar que surgimento de Sociologia no Brasil se articula visceralmente ao Direito e ao positivismo (...), não à toa, os primeiros manuais de Sociologia são escritos por juristas... (Oliveira, 2014, p.1020)

Recién será a partir de los años 1920 hasta el 1940, que la institucionalización se consolida, reconociéndose como la etapa de mayor producción académica, a la que Oliveira llama “anos dourados” (2014, p.1021) en el marco de un proyecto de modernización, desarrollo y promoción de la ciencia. A partir del año 1942, la Sociología fue eliminada de la EM, y la dictadura de 1964 impone nuevas asignaturas, entre ellas Educación Moral y Cívica (Oliveira, 2014).

No hay acuerdo entre los investigadores brasileiros sobre la reinstitucionalización de la asignatura a nivel medio. Si bien Santos (2006) sostiene que la reincorporación es a partir del 2001, Oliveira (2014) reconoce esa fecha como un mero intento, que fue objetado por F. H. Cardoso, presidente de Brasil en ese momento, al vetar la ley que contenía esa modificación curricular. Según este último autor, la integración de la disciplina con carácter obligatorio en la EM Básica se realiza primero por reglamento en el 2006 y luego por ley (11.648) en el 2008. Estas interrupciones han discontinuado la producción académica y la reflexión sobre la enseñanza de la Sociología en Brasil (Oliveira, 2014).

En Argentina se incorpora la Sociología a la EM recién a fines del S.XX, en la década de los 90, en un contexto de apogeo de las políticas neoliberales en América Latina. Su implementación presenta similitudes con la región: con Uruguay en la medida que la disciplina se impone en una sola orienta-

ción, la denominada Ciencias Sociales y Humanidades y como Brasil mantiene discontinuidades en su obligatoriedad. En 2006, con la reforma curricular, se le quita el carácter prescriptivo al curso y se establece como asignatura optativa, situación que deja librado a las instituciones –en ocasiones privadas- y a los docentes que se desempeñan en este campo, decidan qué enseñar de acuerdo a su discrecionalidad (Pereyra y Pontremoli, 2014). Al surgir la Sociología como disciplina escolar, en Argentina, a fines del S.XX, habilita la reflexión desde inquietudes diferentes a la que pueden darse en el Uruguay, no solo por quiénes son los docentes, sino también por la trayectoria disciplinar de la enseñanza: “(...) las investigaciones de la Historia de la Sociología en el país hacen un recorrido que busca dar cuenta de las disputas por el saber sociológico y por la imposición de determinada manera de concebir y practicar la sociología” (Pereyra y Pontremoli, 2014, p. 142). Tomar como eje de discusión y de luchas al “saber sociológico”, pone de manifiesto que lo que está en conflicto son aspectos epistemológicos de diversos abordajes teóricos que la disciplina académica construye, y no una disputa en torno a preceptos morales (eventualmente confundidos con civismo) que motivan la creación de una disciplina escolar, como ha sucedido en otros países. En el 2010 se vuelve a incluir la Sociología en la EM en la Provincia de Buenos Aires, especialmente en las orientaciones Ciencias Sociales y Educación Física, donde “las relaciones de poder son los ejes transversales y estructurantes del programa” (Pereyra y Pontremoli, 2014, p. 152).

2.2.2. La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay

En el Uruguay la Sociología como disciplina escolar se incorpora a la ES en el año 1977, pero tiene su antecedente en el Plan Piloto de 1963 (Motta de Souza, 2016). Sin embargo, no tendrá profesorado específico –a nivel nacional- hasta el Plan 2008 de Formación Docente. El antecedente de profesorado independiente del de Derecho, se encuentra en los Centros Regionales de Profesores (CeRP), creados en 1997 durante la gestión de Germán Rama –Presidente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)-, en el tercer gobierno pos dictadura, a cargo del Dr. Julio María Sanguinetti. Anteriormente los docentes encargados de dar Sociología, eran los egresados de la especialidad Educación Cívica- Derecho. Por ello la enseñanza de la Sociología estuvo fuertemente ligada al Derecho en democracia, pero en dictadura a la Educación Moral y Cívica, especialmente a la “moral”. Esta relación disciplinar, ha obstaculizado la emergencia de una reflexión de forma autónoma sobre la enseñanza de la Sociología, y entonces ha condicionado la producción académica específica. Se podría argumentar que desde el año 1999 en adelante ha habido egresados de la especialidad en FD, sin embar-

go, no han producido sobre la enseñanza disciplinar, por lo que habría que preguntarse qué ha sucedido con esos egresados y la elaboración de teoría al respecto. De ahí que los antecedentes son escasos, pero se encuentran de formas dispersas en algunas de las siguientes fuentes: las Revistas “Un espacio necesario” editado por la Asociación de Profesores de Educación Cívica, Derecho y Sociología, “Peldaños” editado por el Departamento de Sociología y Ciencias de la Educación en el Área Sociológica del Consejo de Formación en Educación, la Tesis de Maestría de Dinorah Motta de Souza (2016): *La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008*.

Un texto que inicia la reflexión en el campo de la Didáctica de la Sociología, es “Una posible lectura al programa de introducción a la sociología” de Bianchi (1999), en este ensayo la autora hace un análisis del programa de Sociología del Plan 1976. El enfoque del análisis del documento curricular se centra en los paradigmas científicos en el campo de las Ciencias Sociales, reconociendo a la Sociología como ciencia pluriparadigmática. Entiende que es posible el estudio del “qué” enseñar, esto es los conceptos seleccionados en el programa oficial, reconociendo que la reflexión y la autonomía docente está en el “cómo” enseñar. Asimismo, evidencia la continuidad epistemológica entre el programa de la dictadura y el reformulado en democracia, en el cual se prioriza la visión funcionalista, asociada a la estabilidad y armonía social.

Otra de las reflexiones, en término de ensayo es el artículo “La emergencia de una didáctica de la sociología” de Martínez (2009). En él la autora plantea algunos obstáculos epistemológicos que ha tenido la Didáctica de la Sociología al mantenerse en subordinación a la Didáctica del Derecho, situación que fundamenta en relación con la formación inicial de los docentes de Sociología. Desde su incorporación a la ES, los profesores encargados de dar la asignatura fueron los de la especialidad Educación Moral y Cívica-Derecho. Algunos de esos obstáculos están dados por la formalidad jurídica, la visión positivista de la ciencia y la concepción de laicidad como neutralidad y temerosa del decir.

Por su parte Motta de Souza (2016), en su Tesis de Maestría *La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay. Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008*, realiza un estudio de profunda relevancia, insumo fundamental para esta investigación. Encuentra en sus conclusiones una relación directa entre los planes en ES y FD, esto es:

Por ende, conclusión clara es que la historia de la Sociología como disciplina escolar en Formación Docente, no puede entenderse sin abordar la situación de Educación Secundaria pues las transformaciones curriculares

en Formación Docente han funcionado como un espejo de los cambios en Enseñanza Secundaria. Si bien no ha sido parte de esta investigación, cabe acotar que en la Educación Técnico Profesional el proceso ha sido diferente.

Por lo expuesto, no había forma de desarrollar este relato sobre la Sociología como disciplina escolar sino en forma conjunta entre Formación Docente y Educación Secundaria. (p. 100)

Asimismo, la investigación de Motta de Souza, por sus fuentes y el relevamiento de los datos sobre la incorporación de la enseñanza de la Sociología a nivel universitario y en FD, permite contextualizar la especificidad de la inclusión al sistema educativo secundario de la Sociología como disciplina escolar autónoma pero anexada a lo jurídico.

En tanto Garrido (2012), reflexiona sobre la complejidad de la relación entre la Didáctica de la Sociología y la del Derecho en el Plan 86 de FD, y los obstáculos que se generan en la construcción de una enseñanza de la Sociología, que exige reconocer su especificidad epistemológica y teórica. Garrido (2012) propone un “modelo didáctico alternativo” al que ha sido dominante -marcado profundamente por el positivismo-, desandando la relación con lo jurídico. Su propuesta implica dos asuntos fundamentales:

- 1- Caminar hacia una Didáctica de la Sociología con epistemología propia.
- 2- Abrir las puertas de una Sociología que tiene un carácter paradigmático, ideologizado y no neutral y que evita las explicaciones lineales porque ha incorporado la variable tiempo-espacio como construcciones sociales, rompiendo con la concepción clásica de la objetividad. (Garrido, 2012, p.7)

Esta alternativa enfrenta al positivismo y entabla un diálogo entre las concepciones comprensivas y críticas sobre: la Didáctica, el conocimiento, la relación teoría y práctica, la concepción de Sociología enseñada, la epistemología que subyace en ella y los intereses que se pueden reconocer.

2.3. El profesorado de Sociología

Desde sus inicios (1951), el Instituto de Profesores Artigas (IPA) contó en su diseño con la asignatura Sociología². Su peso (probablemente asociado a la formación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales) era y es realmente significativo: integra el Núcleo Común de las Ciencias de la Educación, transversal a todos los profesorados.

2. En los fundamentos del IPA, el Dr. Antonio Grompone, reconoce la complejidad de la tarea docente y su formación, así distingue, tres aspectos esenciales de la FD: las ciencias de la educación, didáctica-práctica docente, el conocimiento disciplinar (ANEP, s/f)

El profesorado de Cultura Cívica fue uno de los primeros en ser parte del nuevo Instituto, formaba docentes en un campo de contenido fundamentalmente jurídico. La intervención en la enseñanza en general y en la FD en particular, durante la dictadura de 1973, modifica en el año 1977 su Plan de Estudios, y el profesorado se transforma en el espacio de generación de los “intelectuales” funcionales al régimen, los encargados de trasladar la voz oficial a los jóvenes posibles de ser disciplinados.

De acuerdo a la tesis de Motta de Souza (2016) existe una la relación directa entre las modificaciones de FD y la ES, la primera responde a las modificaciones en la segunda. Situación que en la dictadura se hace evidente, al Plan FD le antecede el Plan 76 de Educación Secundaria Básica y Superior (ESBS) y el profesorado de Cultura Cívica se resignifica en el contexto de reforma autoritaria.

Será recién en el año 1982 que se modifica la denominación del profesorado a través de una norma que reconoce “(...) la triple finalidad de capacitar a los futuros docentes en Educación Moral y Cívica, Sociología y Derecho” (Circular 1682, 1982). A pesar del reconocimiento, el nombre omitió Sociología, y pasó a llamarse Educación Moral y Cívica-Derecho. El peso curricular de la Sociología no parece ser tan significativo para incorporarla a la denominación, como sí lo tenían las otras asignaturas (Educación Moral se encontraba en los 3 años del Ciclo Básico y Derecho con 6 hs semanales en la opción homónima y 2 hs en opción Medicina, ambas corresponden al Bachillerato), de todas maneras, hacer explícito como parte de la “finalidad de capacitar” es sustancial para dar legitimidad a la docencia que iban a enseñar la disciplina. Con la modificación del nombre del profesorado se incorporan otras asignaturas al diseño, entre ellas Sociología específica, pero como un agregado que su peso curricular (3 horas semanales) era igual al de Ciencias Sociales de Formación, que pertenece al Núcleo Común a todos los profesorados

Con la conquista de la democracia formal, se revisa el Plan de Estudios (1986), y la especialidad pasa a denominarse Educación Cívica-Derecho, incorporándose asignaturas específicas de Sociología (Teoría Sociológica y Metodología de la Investigación) y otras Ciencias Sociales, pero de manera residual, con una ponderación mucho menor que los saberes jurídicos, ni obligación de cursar ninguna de las prácticas docentes en la asignatura. Recién en la década del 90 se explicita la Sociología en la denominación del profesorado, ante el reclamo de los egresados para convalidar el título a nivel internacional.

Desde la segunda mitad de los años 90, funcionaron dos planes de FD, el del IPA que mantenía el Plan 86 y el de los Centro Regionales de Profesores creados por Germán Rama con el objetivo de descentralizar la formación y

proveer de docentes a ES en los lugares donde no llegaban los titulados. Este período encontró conflictos entre el gobierno de la enseñanza, los sindicatos y organizaciones académicas (entre los años 96 y 97 se funda la Asociación de Profesores de Educación Cívica-Derecho- Sociología emergente de este conflicto), no solamente por la desigual distribución de los recursos económicos, sino por las tensiones producto de las posiciones epistemológicas sobre la enseñanza.

El primer profesorado específico de Sociología se creó con los CeRP, la formación era en el marco de las Ciencias Sociales, el cual compartía trayectos con el profesorado de Historia y Geografía. Al igual que en el profesorado del Plan 86, no existía un espacio de reflexión de la enseñanza de la Sociología. El Plan de los CeRP se reformula en el 2005, y al profesorado de Sociología, ya de forma independiente, se le agrega alguna asignatura de contenido jurídico.

Con el gobierno del Frente Amplio se llegó a la unificación de FD, a través del Plan 2008 se creó el Sistema Único Nacional de Formación Docente, lo que significó la separación definitiva y nacional de los profesorados de Derecho y Sociología. Esta ruptura no fue sino a través de conflictos, especialmente por la apropiación de espacios transdisciplinarios como la Educación Cívica, así como abordajes disciplinares, hasta categorías de análisis como Estado, poder, nación, familia, entre otras³.

2.4. Currículo y reforma curricular

Con el objetivo de enmarcar el análisis y responder alguna de las interrogantes planteadas en este trabajo es necesario recurrir al desarrollo de la teoría curricular. En ella las diversas investigaciones han reflexionado sobre las conceptualizaciones del currículo, los supuestos que intervienen en él, el papel de los sujetos, la práctica de enseñanza, entre otras cuestiones.

Así, Eloísa Bordoli entiende que el currículo se enmarca en dos dimensiones que lo definen, por un lado, la concepción de sujeto y por otro la concepción de sociedad, por esa razón las decisiones que se toman a nivel educativos, responden a una lógica sustentada en esos pilares. El currículo:

(...) es un texto que regula las prácticas de enseñanza en el aula (...) Entendemos que el mismo puede ser interpretado como un **discurso** que sintetiza un **proyecto educativo y cultural**. Por ello tiene un carácter **político**. A su vez se instituye como la **norma** o **ley** que regula y prescribe la formación

3. Aún persisten en los mismos espacios académicos y laborales, profesores egresados de diferentes Planes (77, 86, 97, 2005 y 2008) con historias compartidas e historia de luchas explícitas e implícitas en la Didáctica disciplinar.

de los sujetos (...) es un discurso específico de saber. Los objetos de conocimientos (contenidos) que se estructuran en el mismo revisten ciertas particularidades y diferencias con relación al saber de la ciencia. La clave pedagógico-didáctica que los articula encierra un componente político-ideológico⁴. (Bordoli, 2006, p. 2-5)

Entonces, resulta reduccionista sostener que el currículo se centra en los documentos curriculares, Planes de Estudio, Programas y aun las planificaciones docentes, estos solo refieren parcialmente al acontecer de enseñanza. En la medida que la autora lo define como texto, da cuenta de la posibilidad de interpretación y la construcción de sentido de los sujetos que participan en el acto enseñar. Es posible reconocer que en la “práctica de aula”, los sujetos producen sentidos que no implican la reproducción lineal de lo prescripto en los documentos y en las intenciones de quienes elaboran los mismos. Esta resignificación de estudiantes y docentes, está atravesada por el contexto social y político, que también implica determinaciones. En ese sentido no es posible acotar qué se enseña, sin considerar cuándo, cómo, por qué y quiénes enseñan.

Aún así, los documentos curriculares habilitan la posibilidad de reconocer cuál es el marco conceptual e ideológico en el cual basan sus acciones los sujetos que intervienen en el acto de enseñar, pero también su contenido y forma de decir permiten el acercamiento a los gobernantes de la enseñanza y su construcción de sentido sobre, en este caso, la Sociología.

La resignificación no necesariamente es dirigida, sino que puede entrar en conflicto (o efectivamente entra en conflicto) con la prescripción del documento curricular, lo que hace pensar en la imposibilidad de la direccionalidad de la práctica de enseñanza. Si bien la dictadura en su primera intervención en las instituciones educativas, enfatizó su política de represión y expulsión de la “subversión”, nada hace pensar que no se generaron, por lo menos “entre líneas” prácticas de resistencia tanto en los enseñantes como en los estudiantes⁵ “... esto desvanece toda ilusión tecnicista y la pretensión de hiper-control” (Bordoli, 2006, p. 4). Si bien la presente investigación no aborda la práctica de enseñanza, es posible suponer que el acatamiento de las normas y directivas ideológicas –entre ellas las curriculares- no son como la dictadura expresó en los documentos; la mediación de los sujetos, en ocasiones funciona como

4. Las negritas son de la autora.

5. “... la reproducción cultural y económica no es lo único que sucede en nuestras instituciones educativas. Hay con frecuencia elementos que, individual o en grupos organizados, están actuando ahora de modo que proporcionan una base significativa para el trabajo ‘anti-hegemónico’” (Apple, 1986, p.7)

resistencias. La investigación de Motta de Souza (2016) recoge alguna de esas prácticas subjetivas de interpelación de los mandatos del régimen.

Desde esta perspectiva, Gatti sostiene que, el currículo es: “**práctica social** (circunstanciada, sobre-determinada y compleja); **construcción cultural** (arbitraria, negociada y provisoria); **proceso** (multi-dimensional y continuo, en espiral), **matriz abierta** (rica, discursiva y rigurosa)”⁶ (2004, p. 3). Por lo que el currículo, no es sólo “prescripción” sino “acción”, en la medida que implica intervención en la realidad institucional, desde lo relacional, definido por las circunstancias históricas y política. Esa acción no es exclusiva de la docencia y el estudiantado, sino también de los gobernantes, que de acuerdo a lo que definen como necesidades, determinan qué hacer a través de las normativas institucionales. En tanto que construcción cultural y quienes intervienen en ella, es factible reconocer entonces, la imposibilidad de la neutralidad, en la medida que confluyen intereses, que se ponen en tensión.

La reformulación de la educación durante la dictadura en el Plan 1976, donde se incorpora a la Sociología como asignatura, reviste connotaciones ideológicas que apoyan la lógica del régimen. El proyecto político del “nuevo Uruguay”, reconoce la necesidad de “formar” sujetos dóciles, con disciplina militar, que enaltezcan determinados valores, centrados en el patriotismo, obediencia y la familia (tradicional, definida rígidamente, patriarcal). Al decir de Barco “(...) el currículum es un artefacto social, que refleja intereses y valores de sectores de poder que imponen su concepción por sobre otros intereses y perspectivas distintas” (2005, p. 8)

Dussel entiende que el currículo se puede abordar de diferentes perspectivas, una de ellas se refiere a “(...) la tensión entre su carácter prescriptivo (como documento público que enmarca lo que todos deben aprender), y su carácter abierto (como propuesta que se recrea en la escuela y en el aula)” (Dussel, 2006, p. 1). Este abordaje desde el conflicto y la práctica docente permite desentrañar los antagonismos que no siempre están manifiestos, pero que ideológicamente se expresan, aún de forma latente.

El currículo se conforma como un hecho histórico, contextualizado en su producción, carente de neutralidad, condicionado por las relaciones sociales, políticas y económicas, en fin, por el “bloque histórico”⁷ gramsciano. Las

6. - Las negritas son de la autora.

7. “...la estructura y la superestructura forman un “bloque histórico”, o sea que el conjunto complejo, contradictorio y discordante de las superestructuras es el reflejo del conjunto de relaciones sociales de producción (...) El razonamiento se basa en la reciprocidad necesaria entre estructura y superestructura (reciprocidad que es, por cierto, el proceso dialéctico real) (Gramsci, 2003, p. 46-47).

decisiones sobre la enseñanza en general y de la Sociología en particular en la dictadura de 1973, buscan inhibir cualquier expresión de resistencia anulando al otro contrahegemónico y consolidando un modelo que mantenga las relaciones de dominación moralizando desde el miedo y la ilusión de la construcción de un mundo armónico desde los valores occidentales.

El currículo establece una relación con el saber, “(...) es un discurso de saber-conocimiento (...) lo que caracteriza y especifica a lo curricular son los contenidos” (Bordoli, 2006, p. 4). El recorte disciplinar, es decir qué enseñar y lo omitido pero enseñado –currículo oculto⁸, constituye “(...) la selección de conocimientos a los que se considera “verdaderos” y “valiosos”... para quienes seleccionan. Y esta selección más que cuestiones epistemológicas se juegan en los campos cuestiones de poder (...)” (Barco, 2005, p.3)⁹. No solo lo explícito, sino que lo oculto, lo “no dicho” –las ausencias- conforman ese discurso de saber. Lo explícito y subyacente en la dictadura son las expresiones de “guerra” en busca del aniquilamiento del marxismo como enemigo fundamental y lo ausente es la imposición de la hegemonía del bloque histórico –el capitalismo- cuestionada radicalmente por partidos¹⁰ y movimientos sociales, culturales y políticos fervientes en ese contexto histórico.

En ese sentido, para Apple (1986) “... la consideración del conocimiento curricular explícito y oculto como producto social e histórico tiende en última instancia a plantear cuestiones sobre los criterios de validez y verdad que empleamos” (p.51). Según entienden Campodónico, Massera y Sala, “la validación y la verdad”, en relación al planteo de la dictadura sobre la educación, pasa por una moral centrada en el catolicismo de ultraderecha, a lo que se puede agregar que es posible constatar rasgos sociológicos del positivismo conservador. De acuerdo con los documentos que referencian varios estudios sobre la dictadura, la Doctrina de la Seguridad Nacional¹¹, la centralidad en la

8. “(...) la enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales (...)” (Apple, 1986, p. 27).

9. Si bien el aporte de Chevallard, que distingue el “saber sabio” del “saber enseñado”, ha permitido el despliegue de la discusión epistemológica entorno a lo qué se enseña, cómo se enseña, a la fragmentación y descontextualización del saber, sus opciones en relación a la didáctica son reduccionistas, lineales, minimizan a la enseñanza una mera transmisión de conocimientos, sin reconocer la complejidad de los entramados de intereses (objetivos y subjetivos), significados contextuales y aquellos que los sujetos son capaces de construir en la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Pesce (2013) analiza desde una postura crítica el planteo de Chevallard.

10. Entre ellos el Frente Amplio, partido creado en 1971.

11. Esta ideología es la que ha caracterizado las dictaduras de Latinoamérica fundamentalmente de la década del 70, basadas en la idea de peligro inminente, “(...) en la sustitución del término (y del concepto) de defensa por el de seguridad” (Campodónico, Massera y Sala, 1991, p.42), la debilidad de la democracia, la idea falangista de la militarización de la política y el rol preponderante de

idea de orden natural, de la disciplina y armonía, la negación de la desigualdad de clases y sus conflictos, la direccionalidad conductista, el monismo metodológico, entre otros.

Bianchi pone en alerta sobre cierto grado de continuidad de “la validez y la verdad”, del programa de Sociología en ES, luego de la conquista de la democracia: “(...) cuando se reinstitucionalizó democráticamente nuestro Estado, el programa no fue modificado sustancialmente. Sólo se le agregaron aspectos puntuales, manteniendo el enfoque positivista tecnocrático original” (1999, p. 12).

Ese recorte disciplinar que desarrolla el Programa de Sociología del Plan 76, en principio, parece evidenciar posturas epistemológicas y teóricas propias de la disciplina; responde entonces, a concepciones paradigmáticas que sustentan, desde el campo, las decisiones conceptuales para su enseñanza. Sin embargo, es posible constatar también la toma de postura pedagógica y didáctica, que en ocasiones mantienen una lógica teórica de ese recorte. Es decir, desde las categorías de análisis creadas por el positivismo (por ejemplo: cohesión, consenso, rol, status, movilidad, prestigio ocupacional, etc), no resulta sencillo plantear una enseñanza que vaya por otro camino teórico, pensando fundamentalmente en los intereses que subyacen en ese paradigma clásico de la Sociología¹².

Los cambios o reformulaciones curriculares, a través de las resistencias y tensiones entre quienes elaboran y sus destinatarios, dan cuenta de esos intereses, en ocasiones contradictorios, y en ese sentido es posible pensar que durante la dictadura, no debió ser diferente. Si bien acallados los grupos que “subvierten”, los emergentes desde otras estrategias participaron con su práctica en la enseñanza, entablaron significados y dieron sentido a lo que enseñaron. Entonces, la elección de los profesores de Cultura Cívica, posteriormente los de Educación Moral y Cívica para ser los encargados de la enseñanza de la Sociología deja entrever un interés formativo e ideológico en generar un colectivo que parece responder de forma explícita a la dictadura.

2.5. En el currículo la ideología

Si bien el concepto de ideología como categoría analítica política ha estado en discusión, constituye un componente fundamental para comprender el desarrollo curricular, así como reconocer un contexto nacional conflictivo,

las FFAA. (Castagnola y Mieres, 1989). La Doctrina de la Seguridad Nacional es parte de la estrategia política y militar de EE.UU. en contexto de polarización ideológica, financiando y formando a la tropa en adiestramiento militar.

12. A pesar de ello Cristina Bianchi sostiene que “(...) el qué está dado por el Estado, la cuestión pasa por el cómo enseñar. Es decir, por la **propuesta didáctica**” (1999, p. 4).

que intenta imponer un proyecto que tiene implícitas concepciones de sujeto, sociedad, ciencia y entonces de Sociología. De acuerdo a lo mencionado existe una estrecha relación entre ideología y currículo, en los aspectos teleológicos de los planes de estudio, así como en las concepciones de las categorías que se han explicitado.

El carácter polisémico de la ideología, así como la permanente reflexión desde el (los) marxismo(s), se transforma en una compleja discusión que encierra diversas aristas imbricadas en forma conflictiva, en ocasiones no exentas de contradicciones implícitas (Žižek, 2005). Tal vez esta sea una de las lógicas que más se reitera en los diversos abordajes: reconocer el carácter dialéctico de las ideologías.

En un texto clásico sobre currículo, Rachel Sharp entiende por ideología “(...) sistemas de representaciones que significan un conjunto de relaciones que son reales (...), pero que ocultan otro conjunto de relaciones entre la gente que no son menos reales” (Sharp, 1980, p.87). La ideología es al mismo tiempo representación y encubrimiento de la realidad. Es lo explícito pero también lo implícito, lo que está velado tras las representaciones sobre determinadas relaciones históricas de dominación. Por tanto no es reductible a un conjunto de ideas como sumatoria, agregación de pensamientos en términos de uniformidad, sino que prevé diversas dimensiones que la constituyen: la concepción de sujeto, de sociedad, de educación, de ciencia y especialmente en este caso, de Sociología y su enseñanza.

De ese modo la ideología puede entenderse con doble finalidad “(...) la del análisis e interpretación de la realidad; la del enmascaramiento de la misma” (Barreiro, 1971, p. 25). Por esta doble vertiente, en la construcción de representaciones se confrontan grupos que con intereses objetivos antagónicos expresan relaciones conflictivas:

“(...) las ideologías se han desarrollado en la edad contemporánea con la fuerza que deriva de la desconfianza y de la sospecha (...) responden siempre a intereses bien definidos de una determinada colectividad o grupo de individuos dentro de una estructura social; por tanto, las ideologías pueden concebirse con sus alcances y limitaciones, como ‘un pensar con otros’ y un ‘pensar contra otros’” (Barreiro, 1971, p. 26).

Por su parte Žižek (2005) entiende por ideología “matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible, entre lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios producidos en esta relación... Esta matriz puede descubrirse entre lo ‘viejo’ y lo ‘nuevo’...” (p.7). Este molde está guiado por una “ilusión” “(...) que estructura su realidad, su actividad social real”

(Žižek, 2016, p.61). Por tanto la ideología estructura pensamiento y acción, produce un estado que complejiza la distinción entre lo que no es y lo que verdaderamente es “(...) la ideología consiste en el hecho de que la gente ‘no sabe lo que en realidad hace’, en que tiene una falsa representación de la realidad social a la que pertenece (la distorsión la produce, por supuesto la misma realidad)” (Žižek, 2016, p.58). Las representaciones que la dictadura crea sobre Sociología, fundamentan su incorporación; tanto lo dicho como lo no dicho nutren a la construcción disciplinar como su enseñanza.

Desde esa misma lógica, el concepto de hegemonía construido por Gramsci (2005), permite el análisis de la conformación de consensos, de bloques de dominación a partir de la configuración ideológica de la dictadura uruguaya. Para este autor, la hegemonía es “un concepto histórico-político”, implica “(...) la dirección cultural, para diferenciarlo del momento de la fuerza, de la constricción, de la intervención...policíaca” (p. 197). Por lo tanto, hegemonía implica una imposición cultural, de convencimiento por parte del bloque dominante en determinado contexto histórico. La dictadura uruguaya necesitó construir un discurso hegemónico basado en la noción de moral, frente al debate político, social y la emergencia de bloques alternativos al capitalismo en contexto de tensión ideológica internacional. La dictadura intenta imponer un tipo de hegemonía autoritaria, desde la llamada Doctrina de la Seguridad Nacional, basada en la idea de peligro inminente del comunismo internacional, la persecución y destrucción del enemigo, y construcción de un discurso del miedo que sustituye la noción de defensa por la de seguridad (Campodónico, Massera y Sala, 1991).

La imposición de la orientalidad con la finalidad de buscar consensos y la reforma curricular, quisieron conformar consentimiento voluntario –o por lo menos sin violencia explícita y visible- a una posición ideológica que ya no se sostenía solo con represión procaz y evidente. Sostiene Bottaro (1988) “el proyecto ideológico que termina por adaptarse es el neoliberalismo y sus agentes son centros de poder internacional, especialmente sectores financieros” (p.193)

Entre ideología y hegemonía hay una relación de implicancia, la primera construye maneras de interpretación pero también de construcción de realidades que oculta otras y de encubrimiento de relaciones sociales, históricas, política, culturales y económicas que para sostenerse y fundamentar el sistema que las crea, necesita generar consensos entre los subalternos, o lo que es lo mismo necesita construir hegemonía y para ello apuesta a la educación –especialmente a la educación moral- como forma de persuasión y a asignaturas específicas para transmitir y convencer sobre la ilusión de una sociedad armónica y moralmente integrada.

2.6. La hegemonía y la moral como ideología

En tanto que la dictadura procuró generar un tipo de hegemonía autoritaria, buscó construir discursos moralizadores que imponían un “deber ser” en término de preceptos incuestionable. La moral y lo moral se configuraron como un saber que debía tener su espacio curricular en el nuevo Plan de estudios –la asignatura Educación Moral y Cívica- para ser transmitida a las nuevas generaciones vulnerables al marxismo.

Será Durkheim a fines del s. XIX quien ponga especial atención en el tema y defina a la Sociología como ciencia de las instituciones, así la moral es una de esas instituciones que la sociedad impone por fuera de la voluntad del individuo. La educación, la religión y aun la división del trabajo social son hechos morales, en el entendido que su función es generar un tipo de solidaridad que complementa a los diferentes, entonces trae consigo cohesión social. Por tanto moral e integración social se implican naturalmente, porque la primera genera a la segunda: “ahora bien, la unión a una cosa que sobrepasa al individuo, esta subordinación de los intereses individuales al interés general, es la fuente misma de la actividad moral” (1994, p. 27). Más adelante expresa “(...) la moral nos constriñe a seguir un camino determinado hacia un fin determinado; quien dice obligación dice coacción” (1994, p. 70). Así la moral es colectividad, imperatividad y exterioridad, al punto tal que puede justificarse desde ella el uso de la violencia, argumentando un precepto que el grupo en su conciencia social sostiene como tal. La coacción –inclusive hasta la utilización de la violencia- es el elemento que constituye la moral, por su condición prescriptiva con función cohesionadora permite entender la noción de moral de la dictadura.

Desde otra perspectiva –que es la sustenta esta investigación- Engels (2014) sostiene que la moral es una creación histórica, compleja y contextual, carente de valor absoluto e inmutabilidad, por el contrario no es verdad dada: “rechazamos... toda pretensión de que aceptamos la imposición de cualquier moral dogmática como ley ética eterna, definitiva y por tanto inmutable (...)” (p. 154). Desde esta perspectiva no hay una moral única, totalizadora sino que en una misma sociedad coexiste una pluralidad de ellas, que expresan en el contexto histórico el conflicto por los distintos intereses de clase que representan. Para Engels la ideología crea la moral en función de representaciones y no de las relaciones sociales reales, al considerar al ser humano en abstracto –como concepto- y no situado en sus necesidades. Entonces, la ideología crea un tipo de matriz moral que representa lo visible, lo oculto y lo ocultado de las relaciones sociales, que expresa su correlato político en la enseñanza a través de los proyectos curriculares, en este caso del Plan 76 que incluye a la Sociología como obligatoria, en el marco de la Educación Moral y Cívica.

A partir de lo anterior, se llamará matriz moral, a los parámetros morales, en términos de preceptos absolutos y únicos, que se imponen aún a través de la violencia –en todas sus expresiones- y que tiene como cometido producir un tipo de hegemonía, en este caso de corte autoritario. Esta matriz moral representa intereses de clase históricos y conflictivos, que se enfrentan para imponer su representación de sí y del otro como enemigo. La matriz moral es estructurante de un discurso en la medida que expresa un “deber ser” universal e incuestionable, en fin “la verdad”. De esta manera anula todo margen de alternativas a esa prescripción universal, aún a través de la violencia, lo que implica la cosificación del enemigo despojándolo de todo rasgo de humanidad y lo convierte en un ser aniquilable.

La matriz moral es el rasgo cultural que permite a la dictadura imponer hegemonía, es el fundamento ideológico, lo que sustenta la representación de una realidad donde existe armonía de clase, de patria y familiar. Es la búsqueda de consensos sobre un “nuevo Uruguay” y su orientalidad. La Sociología como asignatura en la EM está atravesada por esa matriz moral, porque es esta disciplina que analiza la sociedad y sus complejidades, de alguna manera hay que dar cuenta de ese deseo representado en la sociedad integrada.

Las categorías de moral, ideología y hegemonía –atravesado en la enseñanza por el currículo- permiten analizar la complejidad de los discursos construidos por la dictadura sobre la disciplina académica, las orientaciones epistemológicas y políticas al incorporar a la Sociología como disciplina escolar en la ES.

3. Metodología

3.1. Fundamento metodológico

De acuerdo al problema de investigación, a los objetivos específicos planteados, así como el marco teórico, se optó por un tipo de metodología cualitativa. Esta permitió desentrañar la significación de los contenidos ideológicos de la enseñanza de la Sociología en la ES, que se expresaron a nivel discursivo documental en los objetos curriculares producidos en el período considerado.

Las metodologías cualitativas posibilitan un acercamiento a la fuente, no desde su cosificación sino desde la interpretación, considerando a los sujetos que intervienen en las relaciones sociales, dándoles vida, intencionalidad y quitándole toda neutralidad en su acción. En efecto, para Fick (2007) no todos los fenómenos sociales son definibles en términos de relación causal, sino que son el resultado una compleja realidad que entrelaza sentidos. Las

metodologías cualitativas parten de la idea que la realidad no es unívoca sino múltiple, es una construcción social y por tanto histórica, su objetivo es “(...) tratar de entender los significados y las acciones situadas de los actores que construyen esa realidad social” (Cabrera, 2010, p. 146). Al partir de la noción de complejidad de la realidad, las metodologías cualitativas implican flexibilidad en el diseño, en la medida que permiten la retroalimentación entre categorías a priori y el trabajo de campo (Cabrera, 2010). En el caso de la presente investigación fue importante desentrañar los fundamentos de la concepción ideológica a través de los discursos construidos por la dictadura que se inició en 1973 hasta 1984. Es fundamental destacar que el año 1977 fue el que se incorporó la Sociología a la ES, en el marco de la Reforma de 1976. Se presumió entonces una misma lógica ideológica en el período que comprende la implementación del Plan hasta el fin de la dictadura.

Se analizaron los artículos de la revista *El Soldado* (órgano oficial del Centro Militar) que referían a la Sociología “científica” y aquellos que definieron la matriz moral de la dictadura; para ello se consideró el período de publicación que va desde 1976 a 1984. Se analizó la “Introducción” de los manuales de Educación Moral y Cívica de Wilson Craviotto –inspector de la asignatura homónima- impuestos por la dictadura como bibliografía obligatoria. Ambas fuentes fueron analizadas a partir del análisis crítico del discurso, herramienta que permitió reconocer y analizar los aspectos simbólicos de los discursos de sujetos históricos. Los documentos curriculares, esto es las Circulares y Resoluciones que surjan de los Libros de Actas del CESBS, así como los Programas Oficiales de se abordaron desde el análisis de contenido.

3.2. Análisis crítico del discurso

Esta metodología reconoce en quien produce discurso intencionalidades y relaciones con los contextos de producción, “(...) refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na lingua” (Orlandi, 2001, p. 16). El análisis del discurso constituye una herramienta metodológica fundamental según los objetivos planteados en esta investigación: analizar la concepción de sociedad, de sujeto, ciencia y Sociología implícitos en los documentos involucrados en la incorporación de la Sociología como disciplina escolar.

El análisis crítico del discurso permite la interpretación simbólica del significado de los mensajes, no solamente lo manifiesto, lo explicitado sino también el mensaje que subyace, en este caso los aspectos ideológicos.

El discurso como texto, fundamenta la práctica social, aunque no en sentido coherente, y menos aun en linealidad acción, se reconoce que en régime-

nes fuertemente disciplinados, que reglamenta los vínculos cotidianos, pauta casi minuciosamente la conducta que deberá ser acatada por los “subordinados” en la vida social y en la institución educativa en particular. Por ello el discurso que subyace en los textos producidos en la dictadura, da cuenta de los argumentos esgrimidos por quienes toman decisiones, para encontrar acatamiento y eventualmente legitimidad.

El análisis del discurso es un campo que se aborda interdisciplinariamente por lo que no se reduce a una disciplina como es la lingüística, fundamentalmente porque es ontológicamente social. “El discurso (...) es social. El significado de las palabras empleadas en un discurso dependerá del contexto en que se emita, pues incluso las mismas palabras pueden ser utilizadas con distintos sentidos según las clases sociales que lo genere” (Otaola, 1989, p. 83).

En ese sentido, el análisis del discurso es una herramienta metodológica que habilita encontrar regularidades pero también puntos conflictivos. En el caso de esta investigación suponer homogeneidades en las posturas ideológicas de la dictadura, es una presunción escabrosa, especialmente cuando implícita o explícitamente se marca una postura epistemológica y entonces política sobre la ciencia, en este caso la Sociología y su enseñanza.

El discurso constituye un acto de comunicación, una “(...) forma escrita u oral de interacción verbal o de uso del lenguaje, ‘Discurso’ se utiliza a veces en un sentido más genérico para denotar un tipo de discurso, una colección de discursos o de una clase de géneros discursivos (...)” (Van Dijk, 2001, p. 192). En el caso de la presente investigación se agrupa en “discurso de la dictadura”, a la producción documental sobre la moral, los documentos curriculares y su relación con la enseñanza de la Sociología entre 1976 a 1984.

En tal sentido, Orlandi (2009) define discurso como “(...) palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (p.15). El discurso no es reductible a la estructura lingüística en sí misma, sino que es la construcción de sentidos, de significaciones que pone en relación a los sujetos, “(...) o discurso é efeito de sentido entre locutores” (Orlandi, 2009, p. 21).

Si bien el discurso es un acto de comunicación, en coincidencia con Otaola (1989) “el lenguaje no sólo se emplea para transmitir pura y simplemente información, sino que, en toda utilización del lenguaje, existe una comunicación intersubjetiva que revierte, en última instancia, en acciones o intenciones” (p. 83). Por tanto, el contenido del discurso no es neutral, aún cuando intente parecerlo. Aunque transmita información ya implica selección, jerarquización de qué informar, cómo informar, esto es, las diversas formas de decir que producen significación en sí mismas.

Otaola (1989) distingue entre texto y discurso, el primero refiere al producto (texto en sí mismo) y el segundo al proceso. Por tanto, el discurso como proceso, se construye en un contexto que da cuenta de sus dimensiones históricas y espaciales de su producción. Así, “(los) conceptos de ideología, discurso y sentido en la medida que se interrelacionan involucran la noción de *sujeto humano*” (Artiles, 1990, p. 13), por ello se vincula, en este caso, con la concepción de Sociología de su enseñanza, de sujeto que enseña, su relación con la ideología y la matriz moral que hacen al discurso de la dictadura.

En el discurso la lengua adquiere otras dimensiones, adquiere vida, en la medida que establece relaciones sociales mediadas por la comunicación:

- el discurso tiene su origen a partir y entre relaciones sociales que involucra sujeto diversos que entretejen sentidos compartidos, diversos y en ocasiones antagónicos
- se desarrolla en contextos espacio- temporales

La relación significante-significado se entreteje en redes de sentido, que no se agota en la formalidad lingüística, sino que implica ser abordado desde la complejidad contextual de la construcción de sentido. La univocidad no es posible en el espacio social y en la trama de significados que produjo la dictadura en torno a las categorías de sujeto, moral, ciencia, y Sociología. Entonces,

(...) el sentido no es un dato estático y fijo, sino que está ligado a varios factores derivados de la utilización de la lengua, a las funciones del enunciado en situación, a las acciones realizadas por el sujeto hablante, etc. En suma, el sentido de los signos lingüísticos no se reduce a su contenido representativo. (Otaola, 1989, p.88)

Por tener estas complejidades, para Van Dijk la metodología análisis crítico del discurso implica hacer opciones teóricas,

“(...) es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (1999, p. 23)

Retomando el planteo de Van Dijk (1999), el análisis crítico del discurso al poner acento en la desigualdad social y la ideología que la sustenta se dimensiona en cuatro niveles: las voces de los sujetos y los grupos del discurso; la acción de estos sujetos y la materialización de la misma en tanto que el propio discurso ya implica la exteriorización; el contexto histórico y social en que se desarrolla el discurso; y el componente cognitivo que en este caso tiene que

ver con las representaciones ideológicas de la dictadura sobre las categorías abordadas en la investigación.

El análisis del discurso permite identificar la ideología que subyace y se materializa en él como producto socio-histórico. El sujeto para esta estrategia metodológica es un sujeto de habla en términos ideológicos (Orlandi, 2009). Para Flairclough (1995) quien controla las relaciones de dominación, controla el discurso y la ideología implícita en él. Por tanto, el discurso de la dictadura es el que intenta construir hegemonía desde su lugar de poder y lo convierte en la posición privilegiada del decir.

Entiende Orlandi (2009) “a Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos do domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (p. 26). Algunas preguntas que orientan el análisis del discurso: ¿quién produce el discurso? ¿desde qué lugar de enunciación? ¿en qué contexto histórico? ¿qué condiciones de producción? ¿para quién va dirigido? ¿qué quiere significar? ¿qué representaciones ideológicas están implícitas? ¿cuál es su matriz moral? ¿qué no dice o invisibiliza?

Si bien las palabras tienen el sentido que le da el sujeto que habla, también se enmarcan dentro de sentidos sociales, históricos y lingüístico que no siempre esos sujetos pueden manejar: “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso o controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem ele” (Orlandi, 2009 p.32).

El “...esquecimento produz em nós a impressão da realidade do pensamento” (Orlandi, 2009 p. 35), es una “ilusión referencial”, que se genera a partir de considerar que esta es la única forma de decir lo dicho (Orlandi, 2009). Los olvidos conforman elementos fundamentales para comprender los discursos. Retomando a Pêcheux, la autora reconoce dos tipos de olvidos: del orden de la enunciación y del orden de lo ideológico. El primero se maneja en el espacio semi-consciente, donde se naturalizan formas de decir, como si fueran las únicas posibles (“ilusión referencial”), en cierta forma el olvido crea una percepción de la realidad como lo dado. El segundo, lo ideológico se maneja en lo inconsciente, el que dice supone originalidad, pero en realidad retoma parámetros ideológicos ya existentes: la lengua y el contexto histórico que se materializan en el decir. Estos olvidos son “estructurantes” forman parte del sujeto y de lo que dice. “As ilusões não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentido” (Orlandi, 2009 p.36).

3.3. Análisis de contenido

De acuerdo con Barco “(...) consideramos que el estudio de los documentos curriculares ofrece pistas interesantes para comprender los desarrollos curriculares en acción” (2005, p. 10). Para la autora los teóricos del currículo centraron sus estudios en dos aspectos -constitutivos- y fundamentales, a saber: “los supuestos, políticos, antropológicos, epistemológicos y psicológicos (...) las prácticas cotidianas (...)” (Barco, 2005, p. 14). El documento curricular permite encontrar los sentidos construidos por quién los genera, pero a la vez reconocer cuales fueron las prácticas que fundamentaron las decisiones pedagógicas, didácticas, disciplinares y administrativas.

Para López (2002) el análisis de contenido es “(...) una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él (...)” (p. 173), que pretende a través de la información desentrañar la comunicación. Orlandi (2009) diferencia análisis del discurso con el análisis de contenidos, el primero atiende qué es lo que dice el texto y el segundo parte de la idea que el lenguaje no es “transparente” (p.17) y más que responder el qué se pregunta por el cómo se produce el discurso.

Según recoge Valles (1999) los documentos constituyen registros escritos y simbólicos que en cierta medida tienen existencia por la intencionalidad de dejarlo asentado por parte del o los sujetos que lo produjeron. Teniendo en cuenta el problema de investigación esta técnica se aplica sobre normativa, la formalidad del lenguaje así como la regularidad de la terminología empleada sobre documentos prescriptivos para referirse a la Sociología y a la EMC, son elementos fundamentales para el análisis. Desde este marco, se aplicó la técnica de análisis de contenido sobre los siguientes documentos curriculares: las Actas de Sesiones del CESBS desde 1976 a 1984, las Circulares y Notas Circulares que surgieron de la aplicación del Plan (en todos los casos se puso énfasis en los considerando, que refieren a los fundamentos que encontró la Administración para dar sentido a sus decisiones y los relacionados con la selección de docentes y los criterios de los mismos), el programa de Sociología Plan 63 y el de Introducción al Derecho y Ciencias Sociales del Plan 76. Por tanto, el análisis de contenidos se centrará en los documentos curriculares que le dan sentido y contenido a la Sociología como disciplina escolar.

Se entiende que el análisis de contenido “(...) puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-texto* analítico (...)”¹³ (Navarro y Díaz, 1999, p. 81), que tiene una

13. La cursiva es de los autores.

“doble articulación”, por un lado, el sentido implícito en el texto y por otro lado la interpretación sobre el mismo. Este meta-texto asociado a un documento curricular, permitió el acercarse a la información que proporcionan las disposiciones al respecto de la enseñanza de la Sociología y a la generación de insumos que permitieron comprender el fundamento político-ideológico con mayor rigurosidad.

De acuerdo al problema de investigación, el análisis de contenido constituyó una herramienta metodológica cuya finalidad consistió en el abordaje crítico de los documentos curriculares. Procuró describir y desentrañar aquello que se quiere comunicar, proveyó de elementos sustantivos para enmarcar y triangular con el análisis crítico del discurso, en la medida que nutrió de la información que enmarca la formación discursiva en este caso de la dictadura sobre la Sociología y su enseñanza.

3.4. Unidad de análisis y fuentes

La unidad de análisis refirió a los fundamentos político-ideológicos de la incorporación de la Sociología como disciplina escolar en ES

Las fuentes documentales fueron de carácter primario y tuvieron como finalidad dar cuenta de las decisiones y los fundamentos ideológicos de la dictadura de 1973 al integrar Sociología al diseño curricular:

- Libros de Actas de Sesiones desde 1976 a 1984. Archivos del Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior.
- Compilado 1976 a 1984 de la Asamblea Técnico Docente de Circulares, Notas Circulares y Resoluciones referidas al Plan 1976 de Educación Secundaria Básica y Superior.
- Programas de *Sociología* Plan 63 y el de *Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho* Plan 76. Consejo de Educación Secundaria, Departamento de Documentación Estudiantil.
- Artículos de revista *El Soldado*, órgano oficial de las FF.AA. Período 1976-1984.
- Introducción del Manual de Educación Moral y Cívica: Craviotto, Wilson (1978-1979). *Lecturas de apoyo para profesores y alumnos de Educación Moral y Cívica (1° y 2° años- Ciclo Básico P/76)*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Nacional de Educación. Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior.

4. Fundamentos políticos e ideológicos de la Sociología como disciplina escolar entre 1977 y 1984

4.1. El antecedente: de la Sociología del Plan Piloto de 1963 a la Introducción a las Ciencias Sociales del Plan de 1976

La Sociología es incorporada en ES en 1967 en el marco del Plan de 1963 (Motta de Souza, 2016) que se denominó Piloto porque se aplicó como experiencia a 15 liceos del país. Esta propuesta de reforma curricular se proyecta en un contexto de “crisis del modelo de desarrollo” (Bralich, 2007, p. 19) asociado al batllismo.

Durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Corea, el Uruguay había crecido a ritmos significativo por demanda de productos ganaderos (Notaro, 2010). Pero al finalizar los conflictos bélicos, “... la economía dejó de crecer, no se crearon nuevos puestos de trabajo en las actividades productivas, los gobiernos empezaron a utilizar más intensamente las políticas de clientela con cargos públicos innecesarios y repartiendo jubilaciones” (Notaro, 2010, p. 33). Situación entonces, que crea campo fértil para el cuestionamiento del modo de producción y la predisposición a la necesidad de cambios políticos y económicos.

Más aún, entiende Panizza (1990) que “(...) el Estado uruguayo bajo el control del batllismo, lejos de ser una institución diferenciada, universalista y autónoma era, en efecto, una entidad altamente fragmentada, sin claras líneas divisorias con la sociedad civil” (p. 105). Según el autor este es el contexto por el cual triunfa el Partido Nacional en las elecciones de 1958. En el marco de esta coyuntura el gobierno crea la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), cuya finalidad era la investigación de problemas en diversos sectores, entre ellos la educación. Ante las dificultades y conflictos de la estrategia capitalista contextual, se instala también, según entiende Romano (2010), la idea de crisis en la educación y la necesidad de reformarla¹⁴ entre diversos sujetos individuales y colectivos, uno de ellos, las Asambleas de Profesores¹⁵, artículo 40 de la ley 10.973 de 1947.

En 1962 el gobierno nacional convoca a la V Asamblea de Profesores dándole continuidad a una inquietud del profesorado (Romano, 2010), con el objetivo de proyectar una reforma que dé respuesta a la crisis la educación. La significación de esta reforma para esta investigación es que “(...) se crea la

14. Romano (2010) expresa que el discurso pedagógico las nociones de crisis y reforma son significantes en disputa.

15. Órgano deliberativo y consultivo sobre temas “técnicos pedagógicos” (Ley 10.973, 1947).

asignatura Sociología, es decir, comienza su historia escolar en la Enseñanza Media” (Motta de Souza, 2016).

Entiende Pesce (2014) que el Plan Piloto de 1963 pone en cuestión la finalidad formativa instituida desde los orígenes de la ES:

La ampliación del espectro de finalidades formativas que se habían formulado tradicionalmente para los planes de estudios anteriores, en los que había predominado la *dimensión jurídica de ciudadano* asociada al nacionalismo y al despertar el sentimiento nacional. Los fines telúricos vinculados al nacionalismo patriótico prácticamente quedaron diluidos en la preparación cívica para actuar en el medio social y en la responsabilidad individual para la acción colectiva. (p. 323)¹⁶

El autor reconoce la influencia de las teorías desarrollistas y el escolanovismo como marcos conceptuales que le dieron fundamento a las decisiones de la Asamblea. Especialmente al pensar las finalidades formativas, se discute el sentido de la ES, no ya como propedéutica sino “para la vida” (Pesce, 2014). Lo novedoso de esta propuesta es que quiebra la continuidad con visiones que aún estaban atadas, desde el origen de la ES, al academicismo universitario y que la hacían una educación con carácter elitista.

La Asamblea de Profesores tuvo un papel fundamental en la elaboración del Plan 63, que ha sido destacado por la incidencia del profesorado en la toma de decisiones. Al respecto Bordoli (2016) señala que “este plan de estudios marca... un punto de inflexión significativo por diversos aspectos (...): el concerniente a los niveles de participación de los docentes en el proceso de elaboración y los logros en el diseño y organización curricular” (p.1136). En esta reforma, los sujetos de la construcción curricular, los docentes, ponen acento en los aspectos pedagógicos más que los disciplinares por el diseño y las finalidades que se proponen, situación que se explica entre otras razones porque es la primera reforma que cuenta con protagonistas con formación docente específica para la EM, puesto que el IPA se había credo en 1949¹⁷.

Este Plan crea la Sociología como disciplina escolar en el 5º año del segundo nivel sin antecedentes en la EM pero si en la UdelaR y FD. En su investigación Pesce (2014) explica que en el diseño del Plan 63 estaba previsto para 4º año la asignatura Economía y Sociología, pero finalmente se sustituyó por Geografía¹⁸. El autor entiende que las razones son la no existencia de “(...)

16. Las cursivas son del autor.

17. Aunque comienza a funcionar dos años después.

18. La denominación fue Problemas Geográficos (económicos y sociales) del Mundo Contemporáneo (Pesce, 2014).

profesores con formación docente en economía y tampoco en sociología, disciplinas escolares que tampoco contaban con tradición en el territorio curricular, como sí la Geografía” (Pesce, 2014, p. 377).

La Sociología ingresa al nuevo Plan con esa denominación y si bien el profesorado encargado de enseñarla eran los de Filosofía (Motta de Souza, 2016) las categorías a enseñar propuestas en el Programa son sociológicas a modo de ejemplo: hechos sociales, procesos sociales, rol y estatus, estratificación social, entre otras.

El contexto político y social se recrudeció mucho más, no solo por la crisis económica, comprometiendo cada vez más la situación de los trabajadores sino también por los conflictos sociales profundos y organizados en respuesta a las condiciones estructurales y al autoritarismo instalado, que asesinó en la represión a estudiantes (como es el caso de Líber Arce, Susana Pintos y Hugo de los Santos). A fines de la década del 60, cuando asume Pacheco Areco, “(...) se congelaron precios altos y salarios bajos, lo que consolidó la transferencia de ingresos desde los asalariados hacia los capitalistas (Notaro, 2010, p. 33), se profundizan las condiciones de desigualdad y explotación, la estrategia estatal no logra consensos, entonces emplea la violencia explícita.

En esta misma lógica autoritaria, en un momento de polarización de modelos e ideologías en el contexto internacional, gana las elecciones de 1971, la fórmula oficialista encabezada por Juan María Bordaberry, que asume en medio de una devaluación importante y con un incremento significativo de la plusvalía en la ganadería (Notaro, 2010). En la situación económica de inflación, oscilaciones del salario real (Yaffé, 2013) y profundización de la explotación, en fin de crisis económica, los conflictos se mantienen y la represión se militariza cada vez más con los apoyos económicos, políticos y de adiestramiento por parte de Estados Unidos.

Cuando las tensiones sociales se expresan, la educación como sujeto fundamental en las relaciones sociales y sus contradicciones, es parte de ellas. En 1970, el gobierno de Pacheco Areco interviene el Consejo de Secundaria ante discrepancias sobre el manejo de los conflictos internos, especialmente con el movimiento estudiantil (Romano, 2010):

Podemos plantear que el golpe a la educación se preparó con mucho tiempo de antelación al golpe de Estado, y se produjo en tres etapas: 1) la primera intervención de Secundaria en 1970; 2) la promulgación de la ley 14.101 en 1973; y 3) la segunda intervención en 1975. (p. 63)

La aprobación de la ley 14.101 (1973) incorporó mecanismos que anulaban la participación directa de los docentes en el gobierno de la enseñanza y la

autonomía técnica con respecto al gobierno central¹⁹. Tal vez la aprobación de esta ley es fundacional en la paulatina desvalorización social de la profesión docente, en tanto que se silencia y deslegitima la voz de quien enseña, al no poder proyectar ni decidir sobre las políticas educativas. Se instrumentaliza la labor docente al asignarle la condición de obediente de aquello que el gobierno central determine, sin posibilidad alguna de incidir políticamente en lo curricular.

Tras el año de la segunda intervención, se diseña y se aplica el Plan 76, que incluye de forma universal a la Sociología en el 5° año de la orientación Humanística. Sin embargo, la denominación de la asignatura no corresponde a la disciplina, sino a una Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho. En el contexto de pérdida de autonomía didáctica y pedagógica de la profesión docente, se le asigna otra significación a la asignatura y la aleja de la disciplina académica, creando un recorte curricular que contiene categorías sociológicas, pero en un marco de producción discursiva de la dictadura, que la acerca a la matriz moral occidental más que a la validación científica.

4.2. La educación y la dictadura

La intervención de la dictadura en la enseñanza tiene su expresión, entre otras acciones, en la reforma de Planes de Estudio, con vistas a conformar un núcleo ideológico que garantice la posibilidad de concretar aquellos objetivos que las FFAA se había propuesto: la derrota del marxismo, el logro de la armonía social, y generar la garantía del desarrollo del capitalismo occidental (Campodónico, Massera y Sala, 1991).

A partir del 1976 -año posterior al de la Orientalidad²⁰- se constituye un giro clave en la dictadura en busca de la consolidación de un tipo de hegemonía que intenta imponer la supremacía de un bloque histórico. Según referencian Caetano y Rilla (2005), Luis Eduardo González distingue tres etapas en la dictadura uruguaya: 1- la comisarial, que va de 1973 a 1976, caracterizada por la búsqueda de la restauración del orden nacional, sin un proyecto definido; 2- la etapa que va de 1976 a 1980 denominada “ensayo fundacional”, “(...)

19. La ley 9.523 de creación del Consejo de Enseñanza Secundaria del año 1935 (durante la dictadura de G. Terra) como ente autónomo, reconocía la participación directa de los profesores en el gobierno de la institución. De los siete consejeros, tres eran electos directamente por los docentes y el resto excepto el Director, lo elegían los otros entes de la enseñanza.

20. Declarar en 1975 el año de la Orientalidad, fue una estrategia de la dictadura para conformar hegemonía, entienden Cosse y Markarian (1996) que “(...) la pretensión de fundación histórica aparece como una necesidad perentoria de la supervivencia nacional” (p. 15), por ello en los discursos se puede encontrar exaltación del patriotismo y nacionalismo.

en la que se busca echar las bases de un nuevo orden político (...) en el caso uruguayo (...) la dictadura nunca había llegado a configurar un verdadero ‘proyecto fundacional’, por lo que prefiere tan sólo hablar de ‘ensayo’” (Caetano, Rilla, 2005, p. 14); en este período se busca “(...) la reorganización... de la sociedad,... fundar un nuevo orden, restaurando y recomponiendo las bases del capitalismo nacional” (Bottaro, 1988, p.192), la educación es parte de ese proyecto; 3- la etapa transicional hacia la democracia, que comienza en 1980 a posteriori del plebiscito para reformar la Constitución que resulta rechazado por la ciudadanía.

El año que comienza el “ensayo fundacional” (1976) correspondería, de acuerdo a los periodos definidos en la Constitución, a la instancia que debieron realizarse las elecciones nacionales, por lo que se hacía necesario construir consensos que inhiban inquietudes al respecto. Para Demasi (2013) la publicidad oficial, así como los discursos de los gobernantes buscaban imponer la idea de un nuevo orden “natural”, en contraposición al pasado, con políticos corruptos y conflicto permanente:

“De esta forma se puso en marcha una operación ideológica (...). El mecanismo se apoyaba en la instalación de un artefacto ideológico, el “nuevo Uruguay”, que constituía dilemáticamente una fractura radical con el pasado: en el “antes” predominaba la crisis provocada por el marxismo y los políticos corruptos mientras que el presente y el futuro involucraban el crecimiento económico, la solidaridad social y “las mejores tradiciones nacionales”. (Demasi, 2013, p. 54)

Si bien Demasi no menciona a la educación como parte de ese “artefacto ideológico” -o eventualmente a su servicio-, a la hora de construir ideológicamente la legitimidad autoritaria, dualista, que resalta al pasado desde una pretensión antagonica -marxismo, conflictos de clase, corrupción vs orden natural, patria, occidente-, es posible reconocer la importancia que la educación tiene en la instalación del “nuevo Uruguay”. Para ello la necesidad de la reformulación en los Planes de Estudio, con miras al adoctrinamiento de las nuevas generaciones.

La implementación del Plan 76, es parte de un proyecto de consolidación y de imposición de significación o de resignificación de aspectos que la dictadura reconocía con valor “moral” en busca del consenso que el uso ostensible de la violencia no podía lograr. En relación a los fenómenos culturales, Marchesi (2013) encuentra puntos de confluencia con “el ánimo fundacional” de “(...) la institucionalidad política del año 1976. La idea de que era necesario una refundación nacional que implicara un cambio radical (...) se expresó de diversas maneras en campo de la cultura (...)” (p. 337).

La educación en la dictadura según la investigación de Campodónico, Massera y Sala (1991), jugó un papel primordial como instrumento ideológico cuyo objetivo era un cambio de mentalidad. Según explicitan las autoras, la intervención se direccionó en los contenidos de las asignaturas y en las decisiones disciplinarias y represivas.

En la investigación, Campodónico, Massera y Sala entienden que:

Se ha podido demostrar que las grandes matrices teóricas de la política educativa de la dictadura son el catolicismo nacionalista de ultraderecha y la Doctrina de la Seguridad Nacional. Otras dos corrientes aparecen como importantes: el neotomismo autoritario y el hispanismo. Estas dos últimas corrientes guardan estrecha relación con el catolicismo nacionalista de ultraderecha. (Campodónico, Massera, Sala, 1991, p. 8)

Es preciso distinguir tres categorías fundamentales que son componente y soporte de la ideología de la dictadura: a) concepción de sociedad: asociada a un “Orden Natural”, atemporal, “inmutable y a-histórico”. Desde una concepción organicista, la sociedad se encuentra en armonía, integrada, las clases sociales son una ficción y la lucha de clases inexistente (Campodónico, Massera, Sala, 1991). Cualquier desviación de las instituciones naturalmente dadas (Estado y familia, entre otros) eran expresiones de la patología social. Esta concepción, que desde el punto de vista sociológico, responde a la tradición positivista de la sociedad, centrada fundamentalmente en la idea de orden natural, de aspectos que tienden al equilibrio, estabilidad, la solidaridad moral, reconocen en Comte, Spencer, Durkheim y Pareto, algunos de sus teóricos; b) concepción de sujeto: centrado en la individualidad, en sus logros y en el desarrollo moral, cuyos vínculos sociales se desarrollan en la familia y en el trabajo. Peligroso por definición, el sujeto debía ser educado en valores fundamentales, civilizatorios, que permitan mantener el orden natural, la paz, la estabilidad y la identidad nacional. Dócil, obediente y colaborador con la armonía social; c) concepción de educación: Campodónico, Massera y Sala sostienen que la educación tenía como objeto “(...) dos aspectos fundamentales la formación moral y cívica del futuro ciudadano (...) y el suministro de algunos conocimientos y elementos del Método Científico” (1991, p. 93). Las autoras ponen énfasis en los aspectos ideológicos traducidos en valores, que las FFAA consideraban esenciales, (re)productores de la cohesión²¹.

21. “Combatiremos, con la unidad las divisiones artificiales entre clases y generaciones” (p.97) citado por Campodónico, Massera y Sala (1991), discurso de Bordaberry el 25 de agosto de 1975, en Plaza Independencia.

Es posible reconocer antecedentes en la ley 14.101 de enero de 1973, un proceso de dependencia cada vez más comprometido con la intervención del Poder Ejecutivo en las decisiones sobre política educativa, quitando toda posibilidad a los docentes de participar en el gobierno de la enseñanza como estaba instituido en anteriores normativas²². La dictadura interviene en todos los entes de la enseñanza desde la sujeción y el miedo con el objetivo de eliminar el “mal social”: el marxismo, los conflictos sociales, el ocio²³. Las investigaciones sobre la educación en la dictadura resaltan el papel del vicerrector del CONAE el Cnel. Julio Soto, a partir de 1975, en la sistematización y exposición de aquello que la dictadura pensaba y proponía para la educación. Su nombramiento constituye un cambio sustancial, en un nuevo Plan de Estudios, fundamentando la intervención desde la base ideológica que sustenta el régimen, su cometido fue delimitar los lineamientos de los objetivos y los contenidos disciplinares en la educación (Campodónico, Massera, Sala, 1991).

Ante la necesidad que tenía la dictadura de ir consolidándose, el año posterior al de la “Orientalidad” se concretó la reforma del plan de estudios en ES, que busca la adhesión “voluntaria”, a través de instrumentos ideológicos que impusieran una nueva hegemonía²⁴.

Vale recordar que la implementación de este Plan de Estudios, es parte de un proyecto que la dictadura crea a los efectos de intervenir en el “espíritu” de los orientales y consolidar las bases para mantener el régimen. “Se buscó imponer programas y textos asépticos de carácter tecnocrático (aunque se recalca desde el oficialismo su profunda raigambre humanista), ajenos al entorno con una fuerte exaltación nacionalista” (Nahum, 2008, p. 148)

Los diversos autores reconocen que es posible distinguir dos períodos en la intervención y militarización de la enseñanza, una primera etapa que iría desde el golpe de Estado hasta el año 1975, que se caracteriza por ser de corte más represivo y de disciplinamiento. Este período se centra en la destitución y remoción de los cargos de jerarquía, especialmente de los directivos,

22. “A esta altura, el tema de la enseñanza ya estaba fuertemente ligado al de la seguridad nacional, y a pesar de las resistencias a que dio lugar el proyecto (...)” (Appratto, Artagabeytia, 2004, p. 221).

23. No solamente busca un cambio de conducta sino también en “el espíritu” -en términos casi weberianos de mentalidad-, que la guíe a través de valores que consideraban esenciales: familia, patria, orden y desigualdad social (Campodónico, Massera, Sala 1991).

24. “... toda sociedad, cultura o Estado, utiliza siempre dos modos de coacción para hacer obedecer, el castigo del cuerpo -a veces basta la amenaza- y la internalización de los individuos de los valores de la colectividad (¿o de los sectores dominantes por las clases dominadas?). Cualquiera siempre supo -y sabe- que es más cómodo, barato y eficaz, convencer que castigar (...) para que cumplan con sus roles diferentes pero subordinados.” (Barrán, 2004, p. 50)

entre ellos los miembros del CONAE; y un segundo momento de reformulación más sistematizada, donde “la educación es,...concebida como un arma ideológico política que, a partir de la modificación de las mentalidades, haga posible la reorientación de las relaciones sociales” (Campodónico, Massera, Sala, 1991, p. 103).

Si bien esta nueva intervención en la educación es señalada como rupturista (Campodónico, Massera, Sala, 1991), tal vez es posible pensarla en un contexto que cada vez se complejiza más pero que mantiene una lógica de represión, silenciamiento e injerencia que, en principio, parte de la ley 14.101 que inhabilita a los docentes a participar en el gobierno de la enseñanza.

Lo cierto es que en los diversos trabajos e investigaciones refieren a la sustitución de la asignatura Educación Cívica Democrática, que en Plan 76 se denominó Educación Moral y Cívica, y la formación de los docentes asignados para su enseñanza, pero no reparan en la incorporación de una nueva asignatura, que si bien su denominación es Introducción a las Ciencias Sociales y el Derecho, su raíz es sociológica. Esta omisión en las investigaciones la pone en un lugar inocuo, sin ninguna incidencia o importancia, no se percibe el sentido ideológico y la posibilidad de imponer una matriz moral, no solamente desde su corpus conceptual, sino también por su enseñanza y los profesores habilitados para ello. La Sociología se encontraba vacía de producción nacional, en la medida que no existía una carrera universitaria ni un colectivo de intelectuales capaces de generar el campo sociológico. En consecuencia, el profesorado no tenía referentes académicos nacionales por la carencia de producción de conocimiento, a lo que se le agrega la falta de formación específica y la censura –en especial de categorías marxistas, solamente mencionadas para la crítica ideológica-.

Este contexto hace pensar en una práctica basada en el miedo, la represión, la intuición, direccionada, con una fuerte carga artesanal. Así, la enseñanza de la Sociología, desde la intuición (asociada a la Sociología espontánea de Bourdieu²⁵), corre el riesgo de transformarse en ciencia moralizante, evangelizadora, desde la prescripción social o desde el “deber ser”. En ese sentido, tal vez, por el contexto en el cual se incorpora la asignatura a la ES y quiénes son los encargados de enseñarla se encuentra en una lógica funcional al *sta-*

25. En *El oficio del sociólogo*, Bourdieu (2008), reconoce a la “Sociología espontánea” asociada al sentido común, y a las “enceguecedoras evidencias que proporcionan sin mucho esfuerzo, las ilusiones del saber inmediato”. Este concepto que ya había sido construido por Gramsci (2012) que en su reflexión epistemológica propone “... el punto de partida tiene que ser siempre el sentido común, es decir la filosofía espontánea de las multitudes que se trata de hacer ideológicamente homogéneas” (p. 13). La discusión teórica al respecto, no es posible en este trabajo.

tu quo. Una ciencia que no tiene producción local, en momentos en que el nacionalismo y el nativismo son sobredimensionados, parece paradójal que sea parte del diseño curricular si no se propone el acercamiento a la sociedad uruguaya a partir de categorías sociológicas. En su afán de mirar a occidente con ánimo de adoctrinar a la juventud que aún podría ser salvada del enemigo, el marxismo internacional²⁶, tal vez, sea posible pensar que la enseñanza de la Sociología mantiene en principio, una lógica coherente desde su mandato fundacional como disciplina científica²⁷, o así lo pensó la dictadura.

A esta altura, en el contexto de su creación, el Derecho o mejor la Educación Moral y Cívica y sus docentes parecen ser los más “idóneos” para la enseñanza de la Sociología. Pero ¿se enseñó Sociología?²⁸

4.3. La ideología de la moral²⁹

El intento de colocar a la moral por encima de la política es permanente, la preocupación de la dictadura se vuelve obsesión al querer validar su asepsia ideológica y su asociación a la religión. Ella constituye una noción significativa en el discurso de los dictadores. El juicio normalizador, asociado a la etapa “ensayo fundacional”, cuya pretensión era restaurar una hegemonía que había sido cuestionada por partidos y organizaciones sociales, buscaba convencer de la necesidad de mantener el capitalismo en un contexto de polarización internacional. La educación es parte de ese proyecto a través del Plan 76, en cuyo diseño se impone una asignatura específica de lo moral, con un trato diferencial al resto de las disciplinas escolares, no solo por el abordaje institucional sino en cómo se estructuró en lo curricular: pasó de ser una asignatura –Educación Cívico Democrática– a tener en este Plan de estudios, tres cursos en el Ciclo Básico de Educación Moral y Cívica. Al decir de Romano “la ‘educación moral’ sustituye a la ‘educación democrática’” (2010, p. 156).

Parte del discurso de la dictadura se expresa en la revista *El Soldado*, donde se encuentran una serie de artículos que refieren a la moral, así como algunos elementos que delimitan ese “deber ser”, como la familia, la desvia-

26. Marchesi (2013) sostiene que la dictadura daba por perdida a la generación de los 60, por eso el énfasis en las nuevas generaciones.

27. “... la sana apreciación de acuerdo con la cual el poder espiritual debe inspirar constantemente a los individuos y a las clases una sabia resignación hacia las imperfecciones necesarias de la armonía social (...)” Comte, A. *Sistema de política positiva*, T. II, p. 329, citado por Aron (1996).

28. Bianchi sostiene que “(...) se le está negando a varias generaciones de orientales el acceso a gran parte del conocimiento sociológico y que se los está forzando a que conozcan sólo aquel que se genera dentro de uno de los paradigmas” (1999, p. 12).

29. Vale aclarar que el presente trabajo pretende un análisis de la moral desde la perspectiva sociológica y no filosófica.

ción de la juventud, el occidentalismo. La publicación del Centro Militar, no solo era la voz de las FFAA, sino que marcaba lineamientos ideológicos, políticos y en consecuencia morales para el resto de los sujetos políticos (partidos, organizaciones sociales y sindicales, medios de comunicación y por supuesto la institución educativa).

La revista *El Soldado* constituyó uno de los organismos de difusión, que creada en 1974, define el rumbo ideológico a la interna de la fuerza y en algunos espacios como la educación, no solo con el objetivo de advertir sobre los peligros del marxismo y el comunismo internacional³⁰, sino también regular el pensamiento y la conducta deseable, lo moral. En la educación buscaba enmarcar conciencias, y determinar lo prohibido y lo permitido en las instituciones. Según expresan Artagaveytia y Appratto “(...) revista era repartida gratuitamente en algunos lugares como el Instituto de Profesores ‘Artigas’ y en los Institutos Normales. Incluso llegó a repartirse en los domicilios de los profesores de Educación Cívica” (2004, p.227). Al igual que la serie *Uruguay* ambos tomos redactados por la Junta de comandantes en Jefe de las FFAA, *Testimonio de una nación agredida* del Comandante en Jefe General del Ejército, *El colapso de la democracia* de Roberto Moss, *Lecturas de apoyo para profesores y alumnos de Educación Moral y Cívica* de Wilson Craviotto (RC 31/28/79), entre otros textos, la revista *El Soldado* debía ser material de lectura y consulta para orientar la práctica docente y el fundamento de la misma.

Para *El Soldado* la moral es definida como “... terreno crítico condicionante de todas las actividades del hombre, (donde) habrá de decidirse nuestro destino, presentando la civilización occidental, su última trinchera para orientar sus desviaciones o rechazar la agresión del comunismo internacional” (1977, N° 29, p. 26-27). Con lenguaje militar define la moral como “terreno crítico” y “última trinchera” de lucha contra el enemigo. El “terreno” constituye el espacio físico y simbólico de combate, en busca de un arma no en su sentido coercitivo, represor en términos de violencia física, sino como ámbito ideológico que configura la construcción de hegemonía que pretende imponer un “orden” necesario para mantener la armonía social. La “moral”, el “terreno crítico”, la “trinchera”, la “civilización occidental” se entrelazan en una matriz moral involucrándose desde una perspectiva social y política que combate la desviación y el comunismo como males sociales.

Cuando el secuestro, tortura y desaparición no logran los resultados de anquilamiento del otro, que es enemigo por su otredad (marxismo), la imposición de valores superiores con carácter teleológico, se conforma como la

30. Comunismo, izquierda y marxismo son idénticos para estos textos, por ello se utilizarán como sinónimos a lo largo del análisis.

herramienta necesaria para permanecer y continuar con los mecanismos de restauración nacional e imposición del “nuevo Uruguay”, es decir de construcción de hegemonía. El enemigo persiste, entonces se mantiene el peligro, la moral es el “terreno” como campo de acción (militar) que nutre de preceptos guías que permiten el combate en la trinchera. Por tanto, la importancia de la matriz moral no es axiológica sino política e ideológica, en ella se juegan cuestiones que tienen que ver con el destino de la nación pero también con el contexto internacional.

Sin embargo, el “terreno crítico” y “la trinchera” constituyen espacios de defensiva y ofensiva, de lucha contra el enemigo, son espacios políticos. No son lugares de acuerdo ni de pactos. La moral es prescripción no negociable y por tanto es un categórico en términos de verdad, esta es una de las razones que la hacen una matriz ideológica, interesada, más que diversidad axiológica. El complejo entramado de significaciones de la moral se construye a partir de la búsqueda de establecer un tipo de hegemonía que le dé contenido a las acciones políticas y represivas de la dictadura, pero sin un aparente sentido político y con un fin altruista.

Esta visión política e ideológica que le da marco de referencia de acción al individuo, no se reduce al cómo actuar, sino que interviene un cierto determinismo del “destino”, es un campo de lucha que fortalece al “hombre” de bien en el combate del enemigo desde la confrontación ideológica.

El “terreno crítico” se sostiene en “Principios Rectores” férreos, que definen la moral en términos de “(...) honor, dignidad y patriotismo” (Craviotto, 1978, p. 7), significantes que sostienen una lógica conservadora, fuertemente atravesada por la cultura militar y el nacionalismo exacerbado, así la matriz moral como ideología no solo fundamenta la exterioridad de la conducta de los sujetos, sino que constituyen un marco de referencia interpretativa de la realidad, esto es, “una base de criterio para la apreciación de los hechos morales” (Craviotto, 1978, p. 7).

La moral como prescripción es natural, absoluta, universal e inmutable, es la que debe guiar la conducta del “hombre” que tiene como finalidad el bien de la humanidad. Al punto tal es natural que la “buena conducta (es) espontánea” (Programa 1° EMC, Plan 76), no solo no media ningún agente social, sino que es casi mecánica, no obstante, de alguna manera hay que hacerlo explícito o encausar lo natural –si se quiere, cumplir la función de un tutor que endereza lo torcido-. Con estas características la moral puede ser transmitida en el sistema educativo, llevando al joven por el buen camino (natural) evitando cualquier desviación, porque educar para *El Soldado* “(...) significa proporcionar orientación formativa integral, esto es, fortalecer el espíritu de

la persona humana, enriquecer su mente y robustecer su cuerpo” (1978, N° 36, p. 6). Proporcionar no es más que proveer unilateralmente y de forma unidireccionada, en este caso una moral preestablecida con el objetivo de la “formación integral” (el cuerpo y alma de la antigua filosofía griega).

En *El Soldado* se afirma:

Cada hombre por humilde que sea, es un fin y no un medio. Tiene un fin supremo, que es -en último término- vivir para alcanzar el pleno desarrollo de todas sus facultades: espirituales y corporales, razón, sensibilidad y voluntad; y mediante ésto, alcanzar su máxima felicidad y bien en la vida. Es anti-natural, considerar a otros seres humanos, meros instrumentos para utilidades propias o del Estado. (El Soldado, 1977, N° 29, p. 26)

En una especie de tensión por un lado se cuestiona al individualismo (liberal asociado al egoísmo) y al colectivismo (marxista) pero se resalta como centralidad al “hombre” como “fin supremo”, más allá de los intereses estatales, vinculados fundamentalmente a la idea de totalitarismo comunista.

El significante “hombre” de la moral occidental es identificable en su representación en función de su género, etnia, clase social, religión: varón, blanco, clase media –con gran capacidad de autoridad, en términos de mando- y católico. Si el comunismo y el comunista no tienen condición moral, no encaja dentro de lo que define como “hombre” moral, no se acerca al ser humano idealizado, en consecuencia, es posible justificar su cosificación y por tanto su persecución, represión y aniquilamiento. Para la formación discursiva³¹ de la dictadura el comunista es un significante indefinido, en la medida que no puede reducirse a la ideología comunista. Es decir que bajo esta categorización se identifica diversos sujetos sociales y políticos, son todos aquellos que cuestionan el orden establecido y quieren subvertirlo. Representan la enfermedad, la patología social a la que hay que curar y de la que hay que salvar a los más jóvenes. Por su condición de comunistas eran seres deshumanizados, perniciosos para la sociedad, y por ello necesariamente aniquilables. Para su extinción la violencia explícita era un medio posible, otro camino es la construcción de una hegemonía que generara consensos desde la moral.

La moral y la religión parecen unidas indisolublemente, una unión condicionada e ineludible, así entiende el Cnel Julio Soto que “queramos o no, la

31. Esta categoría es fundamental para el análisis del discurso, “(...) aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2009, p. 43). En el contexto de producción y en la formación específica las palabras adquieren ese sentido y no otro. Según quién lo diga y cómo lo diga, significa en la formación discursiva que se enmarca en determinada ideología que sostiene el discurso.

moral de todos los tiempos y lugares siempre ha estado ligado a la religión” (Soto, 1978, p.40). Por tanto, la “crisis moral” que se explica por las influencias ideológicas, es “crisis de fe”. La educación moral entonces, se transforma en una especie de evangelización que puede ser predicada, para reencauzar la fe en el orden. A pesar del vínculo moral-religión, no es cualquier creencia la aceptada sino la que proviene de un occidente construido desde la colonia y que marca el rumbo prescriptivo del “deber ser”.

En definitiva, lo que la hace que la moral se transforme en verdad, es su prescripción en términos absolutos: “la existencia natural del bien y del mal (...) ley moral universal e inmutable”, su “origen cristiano”, “inmanentes (son deseables o apetecibles); trascendentes (son absolutas, obligatorias y universales)” (El Soldado, 1977, N° 29, p. 27). En la formación discursiva se presenta el dualismo político-apolítico de la moral, que se expresa en el intento permanente de mantenerla aséptica de ideología, aún siendo la “última trincheira”. La imposibilidad de poner en cuestión los preceptos que son superiores a cualquier orientación política porque es moral, habilita la persecución y represión, valida cualquier expresión de autoritarismo en nombre de lo universal, inmanente y absoluto.

La matriz moral proclamada tiene su base en la conquista de América, el occidentalismo, el “Gaucha Oriental –altivo, leal y valeroso-”, la guerra defensiva, que “(...) dentro de los fines supremos del Estado, tiene como base racional los sentimientos colectivos; que son la esencia misma de la Nacionalidad, identificados en la justicia de la causa que se defiende y los legítimos intereses que se protegen” (El Soldado, 1977, N° 29, p. 28). La “causa” se configura como un signifiante incierto, no se define por sí sino por sus enemigos: “el marxismo”, “el anarquismo” y “el liberalismo corrupto”. La “causa” se transforma en la meta moral, absoluta, indeterminada por su universalidad y su inmanencia, así cualquier conducta puede conformarse como inmoral, validando el aniquilamiento del “hombre” que ha perdido la humanidad suprema.

4.3.1. El occidentalismo como ideología moral

Encontrar el sentido político de la moral en la dictadura, es reconocer las múltiples menciones a Occidente como marco referencia ideológica y como constitutiva de su matriz moral. Las formaciones discursivas exaltan lo occidental como definidor de la filosofía y la moral que configuran al régimen, entrelaza vínculos con la Doctrina de la Seguridad Nacional, porque representa el “(...) ‘el mundo libre’, es el espacio hacia el que quiere expandirse el comunismo y el depositario de la defensa de toda la humanidad (...)” (Campodónico, Massera y Sala, 1991, p.43). Si bien las reiteradas menciones presentan

ambigüedades en el significante, la revista *El Soldado*, dedica artículos a darle sentido y delimitar la idea de Occidente; así expresa:

Pero más allá de estas denominaciones geográficas —relativas y corredi-
zas- cuando decimos Occidente—en oposición a Oriente— queremos hacer
referencia a una cultura o —mejor para el caso que nos ocupa— a un espí-
ritu, a una inspiración. Sin embargo, esto hay que entenderlo bien. No se
trata —como se dice generalmente— que en Occidente (un lugar) nació un
determinado espíritu, sino que al nacer ese espíritu nació Occidente.

(...) Occidente no es una denominación geográfica sino un espíritu, puede
desplazarse y cambiar de morada. El oeste europeo y luego América fueron
esa morada, mientras el este europeo conocía sucesivas invasiones bárbaras
que sólo esporádicamente en algunas zonas permitieron florecer aquel espí-
ritu. (El Soldado, 1980, N° 64, pp. 32 y 33)

Ha sido la lógica de la formación discursiva de la dictadura determinar
una noción en función de su antagonico: Occidente vs Oriente. Si bien man-
tiene una constante discursiva contradictoria de amigo-enemigo, de recono-
cimiento-aniquilamiento al mismo tiempo esta forma de decir que genera
ambigüedad, permite identificar al enemigo antes que al aliado, establecer a
quien hay que destruir antes que afirmar; al significar al adversario se cons-
truye a sí mismo. Castagnola y Mieres (1989) identifican una cierta “bipola-
ridad” en la interpretación de la moral dentro de la Doctrina de la Seguridad
Nacional, donde los términos medios o matices no son posibles. La produc-
ción del sentido sobre Occidente, desligado —aunque no del todo- a la mate-
rialidad de la ubicación espacial, busca marcar su afirmación y su antagonico
ideológicos. En efecto, al definirlo como “espíritu” reconoce su opuesto no
dicho, es decir el materialismo histórico, lo occidental entonces, se opone al
marxismo personificado en el llamado socialismo real, el oriente.

La noción de Occidente en términos de “espíritu” o como cultura, delimita
una forma de ser, de entender y explicar acontecimientos, implica un marco de
referencia conceptual, “(...) una concepción de mundo y de vida” (El Soldado,
1980, N° 64, p.33). En la medida que el “espíritu” es lo opuesto a la materia, es lo
indeterminado por su grandeza y superioridad, lo omnipresente. La represen-
tación de Occidente a través de un “espíritu” lo configura como una abstracción
de presencia eterna por su inmortalidad, indeterminado espacial y temporal-
mente, no se agota con la inmediatez de las necesidades materiales. En la for-
mación discursiva este significante expresa la relación entre la moral y la reli-
giosidad, entre la ideología y las representaciones mágicas sobre un enemigo.

La consideración epistemológica determinista, que enuncia que el “espí-
ritu” antecede a la noción de Occidente, reconoce al concepto como construc-

to, sin embargo esa construcción es producto del orden místico, de la existencia divina, que en última instancia es naturaleza. Occidente existe porque hay una energía sobrenatural, que es determinante, y así lo establece, al ser un designio no se habilita la posibilidad de la duda, ni de alternativas morales y por tanto políticas.

La condición de “espíritu”, significa no reducir a un espacio físico, sin embargo, los dictadores identifican el asentamiento de Occidente en Europa y posteriormente en América. Esta asociación entre moral superior occidental y Europa es puesta de manifiesto por Gramsci (2003), al reconocer que las culturas “(...) han tenido valor en cuanto se han convertido en elementos constitutivos de la cultura europea, la única historia y concretamente la universal (...)” (p.112), por tanto el peso de este continente (o parte de él) es el tamiz moral por el cual pasa lo matriz que define y estructura el “deber ser”, en definitiva es el fundamento ideológico de las relaciones coloniales.

“(...) América fue conquistada para la civilización Occidental, por medio de la espada y de la Cruz, dándole a todo el continente una unificación humanista y cristiana (...)” (El Soldado, 1977, N° 29, p. 28). Para la dictadura la imposición de lo occidental a través de la violencia no es óbice para su exaltación y veneración, al reconocer que permitió la “unificación” de una forma de pensar basada en el cristianismo. La afirmación de la identidad occidental no solo se expresa desde lo simbólico sino a través de la violencia explícita representada en la sangre que necesitó derramar el conquistador al aniquilar al enemigo. La cruz como artefacto simbólico redime cualquier decisión de guerra en nombre de una cultura superior, “espiritual”, occidental. La legitimidad de la imposición autoritaria no tiene límites y el uso de la violencia en cualquiera de sus expresiones se justifica en la moral occidental.

Los elementos constitutivos del “espíritu” de Occidente son explicitados en términos de dualidades antagónicas que crean en el Oriente el enemigo (El Soldado, 1980, N° 64). A saber: 1) la razón: definida en términos de “logos”, de pensamiento, racionalidad y ciencia, en contraposición al pensamiento mitológico de oriente, que para los dictadores no es un pensar “inocente”, por el contrario, su irracionalidad de “fe ciega” y “sensibilidad morbosa” impidieron el desarrollo de la filosofía y la ciencia; esta es el fundamento para negar la lucha de clases, en la medida que lo reconocen como un conflicto nimio e irracional frente a la “gigantomaquia” entre el logos y el mito (El Soldado, 1980, N° 64); 2) la “fe razonada”: con este significante construido desde la paradoja entre dos términos que parecen ser contradictorios, se encuentra el “núcleo sustancial” del “espíritu” de Occidente, el cimiento filosófico y religioso es decir la filosofía griega y el cristianismo; para los dictadores la condición de persona hace al su-

jeto un ser racional y espiritual a la vez (El Soldado, 1980, N° 64); 3) la libertad: “(...) como cualidad de su yo ontológico la conciencia psicológica individual (...)” (El Soldado, 1980, N° 64, p. 33), de existencia ahistórica, según las FFAA, es contraria a cualquier expresión colectivista-tribal, es entendida en función de si es justa o no; la libertad se entiende en el ámbito de la ley (como la polis griega) inspirada en el derecho natural de origen teológicos (cristianismo), y contraria al despotismo que caracterizó al Oriente.

Estas tensiones entre razón, fe razonada y libertad justa son el sustento, para *El Soldado*, del espíritu de Occidente. La forma de justificarse, de darle sentido a su moral es personificando en Oriente el conflicto, la irracionalidad y el caos. La verdad es única y es el Occidente. Este discurso oculta sus propias falencias al racionalizar la violencia y el pensamiento místico, al acotar la libertad a la justicia que define el mismo régimen, así destruye cualquier posibilidad de disidencia o de pluralismo cognitivo mediante un discurso homogeneizador y universalizante.

Dentro de los enunciados que definen el “espíritu de Occidente” está la determinación de la ley y lo que denominan derechos fundamentales, entre los que se encuentran “(...) a la vida, a la libertad personal, a la búsqueda de la perfección moral y del bienestar material” (El Soldado, 1980, N° 64, p. 36). Por tanto, se encuentran en la misma jerarquía la vida, la libertad y el “bienestar material”, cuya asociación inmediata es la propiedad privada y el trabajo, aspectos que son mencionados inmediatamente. Estos derechos son lo proclamados por las revoluciones burguesas a los efectos de favorecer la consolidación del modo de producción capitalista, los mismos que sostienen al occidentalismo que proclaman los dictadores.

Cuadro I: Matriz moral occidental para las FFAA.

Matriz moral occidental	<ul style="list-style-type: none"> - espíritu - universal-universalizante - europea-espada y cruz - ahistórica - única-homogeneizadora - cristiana - racional- fe razonada - libertad justa-individualista - orden natural-cohesión de clases sociales
-------------------------	---

Elaboración propia
Fuente: revista *El Soldado*

La “perfección moral” no es más que la concreción del “espíritu de Occidente”: la libertad justa y la propiedad. Si bien la “perfección moral” es una meta, también es una prescripción ineludible, por lo que su desvío constituye, en términos cristianos, un pecado. Por tanto, subvertir la moral Occidental y entonces la vida, “libertar justa”, la propiedad y el trabajo es un delito de carácter jurídico y teológico. La noción de pecado lejos de promover la responsabilidad, construye miedos a las consecuencias, cuyo carácter divino los hace incuestionables, aunque el castigo sea en otro tiempo y lugar. Para ello es necesario crear instituciones que sean vigilantes de la moral. Una de esas instituciones son la constitución y el sufragio popular, “pero, entiéndase bien solo valen y tienen sentido en tanto estén al servicio de aquellos derechos” (El Soldado, 1980, N° 64, p. 36), es decir la vida, la “libertad justa” y la propiedad. La EMC y la Sociología, en la medida que son parte de una institución que debe garantizar la “perfección moral” como es el caso de la educación, evangelizan en esa matriz moral occidental (ver Cuadro I), transmiten los valores constitutivos del “espíritu de Occidente”, y por tanto en estas disciplinas se determina qué es lo “bueno” y lo “malo” que aporta el cristianismo y la ciencia, en término del logos cuyo origen es la filosofía griega.

El “espíritu de occidente” se transforma en el significante que fundamenta las posturas hostiles a los partidos políticos, a las organizaciones sociales y a la política predictadura. Así la democracia es cuestionada no por la cuantificación de las adhesiones de la ciudadanía, sino por si se aleja o se acerca a la matriz moral occidental, esto es al cristianismo, la racionalidad instrumental, la fe razonada y los derechos fundamentales como la libertad justa, la propiedad o el trabajo:

“(…) “democracia” es el régimen por el cual sube al gobierno el elegido por la mitad más uno y por ese sólo motivo puede hacer lo que se le de (sic) la gana, no hay que esclavizarse de la forma, y si luchar para salvar el espíritu y la esencia. Esto también responde a la mejor tradición de Occidente”. (El Soldado, 1980, N° 65, p. 27).

La debilidad de la democracia en América Latina es uno de los fundamentos de la Doctrina de la Seguridad Nacional y por tanto la justificación para la intervención militar. En el “terreno crítico” de la moral, la democracia es objetada por su falibilidad como garante del “espíritu occidental”, es entonces que este último configura un tipo de hegemonía que justifica el capitalismo y la utilización de la violencia por necesidad de mantener la estructura que lo sostiene. El fundamento se centra en la superioridad de la matriz moral de occidente.

4.3.2. La moral en la educación

La moral de la dictadura como conformadora de una hegemonía de corte autoritario necesita afianzarse y afirmarse en un espacio institucional que acerca a los jóvenes a los objetivos evangelizadores que los gobernantes tienen para ellos. Por esa razón, la reforma curricular del año 1976 cambia la asignatura Cultura Democrática por Educación Moral y Cívica, pero no ya en un curso como se prevé la primera sino en los tres años del Ciclo Básico. Se entiende entonces, que tiene el mismo peso formativo que asignaturas como Historia o Geografía, sin embargo, surge del análisis de los archivos del CESBS que la atención en el seguimiento, adoctrinamiento y persecución a sus profesores, así como la significación de la Inspección de la asignatura -especialmente Wilson Craviotto- en las decisiones de ES, le asigna un lugar destacado en la política educativa.

La preocupación del devenir de la juventud “oriental”, pone en alerta a la dictadura y será el Cnel Julio Soto quién exprese la finalidad de atender ese sector de la población al sostener que “estamos en hora de corregir mentalidades, única arma para enfrentar la subversión (...)” (Soto, 1978, 41). ¿En esta formación discursiva qué se entiende por “mentalidad”? Es religiosidad, es “espíritu”, “inspiración”, “cultura”, (El Soldado, 1980, N° 64) la antinomia del materialismo ateo, es la matriz moral occidental. En la batalla por la verdad, la mentalidad es el objeto de la lucha por el pensamiento que rescata la occidentalidad cristiana, ajada por la subversión. En el “terreno crítico” en que se combate la moral, se pone en juego el rescate de la mentalidad de los jóvenes que aún pueden salvarse y para ello es necesario implementar una educación moral evangelizadora, aún bajo la coerción y el sometimiento porque el interés superior de la moral así lo demanda. El sujeto que aprende se concibe como inocente y vulnerable, o como tabla rasa de toda posición moral, que aún puede ser rescatado en su mentalidad.

Explica Craviotto (1978) que los Programas de EMC tienen cuatro ejes transversales a todos los cursos, que le dan sentidos a la asignatura, a saber: “La Familia y la Patria”; “El conocimiento de sí mismo y los valores morales”; “La Libertad”; “El Estado uruguayo y el Trabajo Nacional”. Estas temáticas orientan el recorte curricular, no exige formación específica alguna, más que la adhesión ideológica a la dictadura. La persuasión hacia la matriz moral pasa por la veneración a la familia patriarcal, a la patria y los símbolos patrios hasta el rechazo de la pereza y “hábitos y actitudes frente al trabajo” (Craviotto, 1978, p. 11).

La mentalidad y su posibilidad de ser rescatada, tiene en el Programa de EMC de 1º año, su correlato en la idea de “higiene mental”³². En la Unidad Introdutoria a la vida liceal, expresa la necesidad que “el alumno alcance una buena acumulación en el ámbito educativo liceal” (Programa 1º EMC, Plan 76), para ello diseña una serie de actividades fuertemente determinadas, donde la “Sugerencia Didáctica” pasa por orientar en “normas sobre la higiene mental” (Programa 1º EMC, Plan 76). Si bien no definida, en el contexto programático y discursivo de la dictadura, puede entenderse en términos de binomio salud y enfermedad. La noción de “higiene” refiere, desde una postura biologicista, a la concepción de sociedad o a los grupos sociales, como organismos vivos, que si se mantienen en situación de salubridad lo hacen desde el equilibrio, orden y armonía, si en cambio expresan patología ingresan en la enfermedad, desequilibrio y desviación –orientación spenceriana-. Concebir cualquier agrupamiento humano como organismo vivo permite pensar que puede curarse de la patología que lo enferma, por tanto la realidad es controlable en términos de relación causal, idea que el funcionalismo y organicismo decimonónicos han sostenido y fundamentado.

Los tres cursos de EMC plantean un discurso de saber que se centra fundamentalmente en el carácter prescriptivo de preceptos morales y jurídicos. El Derecho, coercible por definición, abandona el carácter deliberativo que exige al ciudadano tomar decisiones políticas y se centra en el proceso formal, renuncia a la finalidad social que persigue, porque no hay espacio para discutirlo. Cada uno de los cursos ponen diferentes temáticas, en los que se propone una estructura curricular constituida por: “Objetivos”, “Contenidos”, “Algunas actividades que se sugieren” y “Recomendaciones Didácticas” (Programas de EMC, Plan 76).

Al realizar el relevamiento de los verbos que denotan objetivos de enseñanza de la EMC, se puede reconocer un tipo de abordaje instrumental con énfasis en aspectos cognitivos de corte conductista o que en el contexto de su formación discursiva puede reconocerse con esa lógica. La misma que resalta del binomio enseñanza-aprendizaje que en todos los casos deposita en el estudiante la responsabilidad última; a saber: “que el alumno conozca, (...) aprecie, (...) capte, (...) exalte, (...) acreciente, (...) descubra, (...) aprenda, (...) adquiera, (...) comience a prepararse, (...) sea capaz, (...) ejercite, (...) valore el trabajo manual, (...) incorpore, (...) se prepare”, “interiorice un modelo de comportamiento, (...) la familia armónica, (...) los valores morales, (...) actividades para ‘saber vivir bajo la autoridad’ y ‘saber ejercer la autoridad’”

32. Las corrientes higienistas ponen acento en la salud desde normalidad natural y la centralidad en la medicalización y la posibilidad de cura de la anormalidad.

(Programas EMC, Plan 76). Estos “Objetivos”, planteados en los tres cursos, mandatan al docente, quien estimula a que el estudiante consiga los logros formativos unidireccionados, inhibiendo otras posibilidades cognitivas. Los verbos mencionados constituyen mandatos indefectibles, acabados que no exigen al estudiante más que repetir memorísticamente, asumir y adaptarse al contexto. En términos freireerianos, es el reflejo de una educación bancaria (Freire, 1972) donde el joven solo es depositario de la información que otro dominante reconoce como valiosa, para que sea apreciada, aprendida o exaltada, se promueve, entonces, una actitud pasiva, no solo frente a la autoridad (dueño de la verdad) sino frente al aprendizaje y al conocimiento. Estos “Objetivos” no desafían cognitivamente ni al estudiante ni al docente, sino que son pensados en términos de matriz moral única, estructurante, que deberá ser asumida como lo moral posible. Simultáneamente se expresa la libertad (“justa”) y la individualidad como valores, se anula todo acto que habilite la reflexión, problematización o discusión de lo que se enseña.

La prioridad de los Programas de EMC se centra en la imposición de algunas categorías que definen la matriz moral de la dictadura. Las Unidades Temáticas están integradas por los siguientes contenidos:

- En 1° año: Unidad 0: “Actividad Previa”; Unidad 1: “La Familia y la Patria”; Unidad 2: “El conocimiento de sí mismo y los valores morales”; Unidad 3: “La Libertad”; Unidad 4: “El Estado Uruguayo”.
- En 2° año: Unidad 1: “Etapas de la Vida Humana”; Unidad 2: “Nuestra Patria”; Unidad 3: “Orientales Ilustre”; Unidad 4: “Grandes Hombres de la Humanidad”; Unidad 5: “La Libertad”.
- En 3° año: Unidad 1: “El Estado”; “La convivencia internacional”; Unidad 3: Gobierno; Unidad 4: Vocación.

En el diseño curricular se implementó una lógica discursiva que intenta construir una hegemonía de tipo autoritario través de las prescripciones morales, sostenida por el miedo del enemigo y la imposibilidad de cuestionar. En su formación discursiva en términos dualistas que mantienen el vacío conceptual, procuran “convencer” al estudiante, con discursos únicos, universalizadores, sin posibilidad de disidencia.

Los conceptos obligatorios que enuncian los programas, especialmente en los primeros dos años, no exigían ninguna formación disciplinar específica. ¿Con qué campo de saber se asocian la “orientación de la vida liceal”, la “disciplina y la buena conducta” o la elaboración de una lista que distinga el “buen” del “falso compañerismo”, entre otros? La propuesta programática no es posible asociarla a ninguna disciplina académica, por el contrario, cualquier persona

que adhiriera a la ideología de la dictadura, que estuviera en condiciones de servir a los valores de la patria, está facultado para educar en moral.

En los hechos, entre los años 1976 a 1980, la producción y autorización por parte de la Comisión Asesora de Textos³³ de los libros de EMC, para todos los cursos, inclusive para algunas Unidades Temáticas en particular, fue muy prolífera. Entre esos años fue la asignatura que generó más libros de texto. Las posibles explicaciones son, por un lado el interés de la dictadura de generar literatura que diera orientación a los nuevos cursos y por otro lado que no existía ninguna dificultad académica, de investigación, relevamiento bibliográfico o de recursos didácticos para producir estos libros; con formación o sin ella, el discurso debía encajar con los criterios fijados por el CESBS en los programas de EMC y en la Circular 1372/975³⁴.

La propuesta programática de EMC se puede agrupar en dos categorías: las morales y las jurídicas. Ambas comparten el carácter prescriptivo y coercible, al punto de exponer la vida y la integridad física de estudiantes y docentes. Sin embargo, puede reconocerse que los conceptos jurídicos son el argumento formal y manifiesto para sostener la validez de la existencia de la EMC como asignatura; la representación ideológica del marco normativo -orden jurídico- es el soporte formal que sostiene la dictadura para legitimar la intervención terrorista del Estado, y encontrar consenso, entre los jóvenes, para ejercer el uso de la fuerza en nombre de un derecho natural de origen moral, occidental y cristiano.

En las disposiciones programáticas de EMC, se pueden reconocer una lista bastante extensa de mandatos sostenidos en la matriz moral del discurso: “respeto”, “disciplina”, “buena conducta espontánea”, “orden”, “buen compañerismo”, “asiduidad”, “puntualidad”, “regularidad en el estudio”, “reglas de presentación”, “equilibrio”, “autoevaluación”, “importancia de la sanción”, “valor del tiempo y el método”, “higiene mental”, “familia armónica”, “honradez, prudencia”, “disciplina interior”, “laboriosidad”, “dignidad personal”, “sentimiento hacia la patria, culto y tradición patriótica”, “libertad responsable”, “sacrificio por el bien común”, “espiritualidad” (Programas EMC, Plan 76). La finalidad formativa que se traza la asignatura es la búsqueda de un sujeto sumiso a la autoridad, que eventualmente pueda ejercerla, disciplinado, ajustado a lo

33. Esta Comisión –presidida por W. Craviotto- era la encargada de estudiar los libros de textos existentes en las bibliotecas liceales y aquellos que necesitaban autorización porque se producían para el nuevo Plan.

34. Esta Circular establece el reconocimiento a la Comisión Asesora de Textos y los criterios de selección de los libros autorizados para su utilización en los cursos y su uso en las bibliotecas liceales. Su análisis ameritaría otro capítulo en este trabajo, entre otras cosas porque define y da fundamento a una política educativa.

preestablecido, esto es, al trabajo y la familia tradicional, cohesionado bajo el manto de la patria. Sujeto que logre distinguir lo “falso”, la subversión y sus efectos “desquiciadores... sobre el orden social y la libertad individual” (Programa 2º EMC, Plan 76), esto es la entrega a la patria, a la autoridad y a los “grandes héroes nacionales” (Programa 2º EMC, Plan 76). La tensión entre verdad y falsedad muestra el antagonismo entre moral occidental y el marxismo, profanador de la institucionalidad y de todo aquello que le da sostén a las bases de la nacionalidad oriental.

La noción de patria es mencionada en reiteradas ocasiones, sin delimitación clara de lo que se refiere, es un significante en disputa, reconocido en términos de su antagónico que es la subversión foránea, extranjerizante, desafiante del orden natural en el “terreno crítico” de la moral. Todo aquello que desafíe a la patria, pone en peligro la orientalidad y los cimientos morales que la sustentan. El joven debía ser introducido en estos valores para visualizar el peligro que significa la destrucción la espiritualidad occidental y cristiana.

La idea de patria conjuntamente con la familia, son la construcción simbólica de valor superior, de deber y abnegación por los otros. En el Programa de 1º año ambas nociones son trabajadas en la Unidad 1, en un intento de recocer sentidos comunes: armonía, exaltación, culto, tradición, unión y sentimientos. Tanto la familia como la patria son los espacios que promueven la cohesión social, que normalizan, socializan en la matriz moral occidental, ambos exigen entrega, responsabilidad y armonía social. Sus estructuras son la base que sustenta la sociedad, especialmente cuando se exalta el sentimiento a algo que se muestra indefinido, que solo es posible delimitarlo cuando se asocia a la familia.

El Programa de EMC de 2º, en sus “Recomendaciones Didácticas”, expresa “el Profesor de EMC ha de cuidar no superponer su labor a la del Profesor de Historia. Lo específico de EMC es la proyección al plano del sentimiento y de la acción, del conocimiento histórico” (Programa 2º EMC, Plan 76). Esta sugerencia en la Unidad “Nuestra Patria”, deja en evidencia el papel asignado a los profesores de EMC, convencer, adoctrinar, a través de juego de emociones³⁵. En consecuencia, el sentido construido de la EMC es generar sensibilidad a través del “deber ser”, de la obediencia a la autoridad, de la imposición de una matriz moral estructurante que parte de la emoción que impone el

35. Para las FFAA el combate a la subversión tiene un componente psicopolítico en el entendido que lo que se juega es la mentalidad desde la perspectiva ideológica (Junta de Comandantes en Jefe, 1976). Como un componente constitutivo de la Doctrina de la Seguridad Nacional está “el supuesto de la “guerra psicológica” es la convicción acerca de la capacidad de manipulación de las masas” (Castagnola y Mieres, 1989, p. 87).

miedo y la exaltación. A través de estos mecanismos, no solamente promueve las nociones del sentimiento de familia y patria, sino la aversión irracional al marxismo por ser lo subversivo, foráneo y caótico, lo antagónico a la armonía familiar y patriótica. Pero fundamentalmente su forma de producción de sentido es socavando las posibilidades de emerger una moral alternativa proyectando miedo hacia el otro, deshumanizándolo, al buscar acatamiento y justificación del uso de la violencia ante cualquier situación que contravenga la matriz moral.

Bajo la misma lógica prescriptiva, se enseña la Sociología, en la estructura del CESBS, la selección de los docentes, la Inspección de asignatura, los cursos programados por la misma, las orientaciones específicas, así como la bibliografía no distingue docentes, los parámetros son únicos y uniformizantes. La Sociología como disciplina escolar -o lo que se pretende que sea Sociología -mantiene las mismas exigencias y criterios para su enseñanza que EMC.

4.3.3. Los vigilantes bajo sospecha: los profesores de Educación Moral y Cívica

Para Gramsci (2006) los grupos hegemónicos o los que disputan la hegemonía conforman un cuerpo de intelectuales³⁶ que acuerdan y fundamentan los intereses de ese grupo. Estos intelectuales constituyen el cuerpo orgánico que nutre al grupo hegemónico para el mantenimiento de las condiciones de hegemonía, a los que llama “funcionarios”. Son estos intelectuales los que asimila el Estado para generar condiciones de persuasión en la población, a través la de la fuerza o generando consenso social (Gramsci, 2006). El interés de la dictadura en construir un profesorado que sostuviera ideológicamente -de forma explícita- hace que cree una asignatura de peso fundamental en el diseño curricular como es la EMC con exigencias y condiciones diferenciales a otras asignaturas. Esos docentes, con esas condiciones son los encargados de enseñar Sociología, de hecho, en el trato y en las líneas de trabajo que el CESBS definía para estos profesores no había diferencias, es más diferentes asignaturas única formación.

Las definiciones que enmarcan la práctica de este profesorado hacen pensar que lejos de conformar niveles autónomos de pensamiento, reproducían directivas acriticamente, su finalidad era más que propiciar consenso, generar un clima de miedo a través de la evangelización moral. Este miedo

36. Este autor sostiene que todos los seres humanos son intelectuales porque todos tienen “(...) una concepción de mundo, tienen una consciente línea de conducta moral (...)” (Gramsci, 2006, p. 13) y por tanto participan activamente para mantenerlo o cambiarlo.

asociado al clima de desconfianza sobre en el estudiantado y sus pares, los convierte en los vigilantes de la moral.

El acceso a la docencia tuvo y tiene mecanismos previstos en el Estatuto del Funcionario Docente. En él se establecen los medios legítimos para ocupar el cargo de acuerdo a la formación académica y al desarrollo de la carrera funcional. Sin embargo la dictadura previó un mecanismo para la designación de los profesores de EMC -por tanto a los de Sociología- a través de otros medios y de otras lealtades. De acuerdo a la Resolución R.C. 11/20/76 de febrero de 1976, las Direcciones de los liceos del interior del país debían designar de forma directa a los profesores de EMC bajo los siguientes criterios:

- 1- no haber sido detenido por averiguaciones sobre actividades “antinacionales”
- 2- no tener sumarios que hayan resultado sanción
- 3- “No podrán ser integrantes en ningún momento de organizaciones partidarias, sindicales o de cualquier otro tipo, actualmente disueltas por la Fuerza Pública.”
- 3- (sic) “Las personas seleccionadas no deberán ser meramente “neutrales” sino de probada y notoria convicción nacional y militancia en el mismo campo”. (R.C. 11/20/76)

El criterio de selección docente no era la formación académica, por el contrario, no existía exigencia en ese sentido, de hecho, no era problema de preocupación para el CESBS. La fidelidad y la obsecuencia debía ser lo distintivo de este profesorado. Eran funcionarios de confianza y por ello la imposición de la condición de no tener compromisos políticos con organizaciones prohibidas. La preocupación que la enseñanza moral recayera en personas que resultaban peligrosas hizo necesario reglamentar los criterios de selección. La duda surge, entonces, si estos mismos elementos no fueron los que utilizó el CESBS para conformar el escalafón docente de Montevideo.

La alerta a los Directores de los liceos del interior del país, va más allá y reclama “no ser meramente ‘neutrales’”. ¿Qué significa no ser neutrales? La “neutralidad” concebida como el que no toma partido, el no tener compromisos ideológicos, no es garantía para la dictadura. Si se parte de la idea que existe una guerra política, donde litigan matrices morales, esto es, un conflicto ideológico contra el “mal”, la neutralidad parecería un valor adverso porque pone en situación de ambigüedad o eventualmente en peligro de conversión hacia la sedición. Se necesita personas capaces de involucrarse con el régimen, entendido como “convicción nacional” y activamente implicado con el mismo. Por tanto no hay requerimiento académico, sino políticos para poder ejercer la docencia en EMC, entre otras razones porque debía obedien-

cia y aplicación de las imposiciones de las autoridades. El brazo ideológico es fundamentalmente vigilante y garante de la “convicción nacional” y de la matriz moral de occidente,

La indeterminación de la “convicción nacional” y su “militancia en el mismo campo”, y la falta de exigencia sobre la formación, el pasar por alto el Estatuto Docente, habilita la posibilidad del clientelismo y el nepotismo. Si bien es definido un perfil, queda a discrecionalidad de los Directores la elección de los docentes.

En este contexto, la enseñanza de la Sociología podía ser cubierta por cualquiera de estos docentes de confianza, que no son “meramente neutrales” y sin formación específica. Cabe la duda: ¿qué pasaría adentro del salón de clases?

La fidelidad debía ser tal que no se admitía ningún desvío, la omisión de algunos de los deberes impuestos a los profesores de EMC, era duramente sancionada. La vigilancia del vigilante se imponía como relación que entrelaza diferentes mecanismos que aseguran sumisión y la inhibición de la disidencia. En junio de 1977, se sanciona con “apercibimiento”, observación y destitución a un grupo de profesores de EMC, por no asistir a unas jornadas obligatorias de orientación. Este tipo de sanción por no participar en instancias obligatorias de adiestramiento no es observado en otra asignatura, lo que hace pensar que el condicionamiento no solo se reduce a la selección del funcionario, sino a todo su desempeño en la institución. Al asignarle la representación moral del régimen había que controlar e imponer explícitamente las condiciones de permanencia en el sistema en consecuencia no se tolera el menor desvío.

La falta de exigencia de formación específica, así como la prescripción de no ser “meramente neutrales”, da cuenta de la diversidad del profesorado así como la inconsistencia académica de quienes tienen a su cargo EMC. Para ello se hace necesario producir bibliografía que oriente la práctica y dé parámetros que permitan preparar lo que se va a enseñar dentro de la lógica de la ideología que se sustenta. En uno de los textos más difundidos y promocionados para su uso en el aula, *Lecturas de Apoyo para Profesores y alumnos de Educación Moral y Cívica. 1° y 2° años – Ciclo Básico P/76*, su autor Wilson Craviotto (1978), reconoce la necesidad de hacer un manual que respalde los contenidos luego del “exitoso primer curso”. Sin embargo, no fue el único libro que se aprobó para su uso en el CESBS, según los archivos fueron habilitados los siguientes textos:

- 1976: *La familia; Nación y Estado; El estado uruguayo y el Gobierno Nacional*, los tres textos de Federico Silva Ledesma³⁷.

37. Fue presidente del Supremo Tribunal Militar entre 1974 y 1985.

- 1977: *La Patria; Conocimiento de sí mismo y valores morales*, los dos textos de Dora Nobbia, Graciela Márquez y Alejandro Yaffé.
- 1978: *Educación Moral y Cívica 2°* de José Correa. *Educación Moral y Cívica* de Roberto Nieto.
- 1979: *La familia, La Patria, La Humanidad* de Dora Nobbia, Graciela Márquez y Alejandro Yaffé. *Educación Moral y Cívica* de José Correa. *Educación Moral y Cívica* de Alfredo Caputo. *Introducción a las Ciencias Sociales y Derecho; Introducción al Derecho* Tomos I y II; *Constitución actualizada*, los cuatro textos de Carlos María Trianon. *Educación Moral y Cívica* de Sofía Corch de Quintela. *Vida social; La ciencia de la Sociología; Los problemas sociales; Las instituciones sociales*, los cuatro de Robert E. L. Faris
- 1980: *El Estado uruguayo y el trabajo nacional. Unidad IV 1° Curso* de José Correa. *Educación Moral y Cívica 1°* de Roberto Nieto Arreguren y Walter Revello. *Educación Moral y Cívica 3° año* de Amelia Schickendantz de Castagno.
- 1981: *Interés y Orientación vocacional* de Magdalena Louzan, Susana Balmeli de Barbieri, Elena Chelle, Raquel López de Bajac, Dora Serrato de Piacenza, Gladys Casas. *Introducción al Derecho y Ciencias Sociales* de Jorge Helal Braide.
- 1982: *Introducción al Derecho* de Eduardo Jiménez de Aréchaga.
- 1983: *Educación Moral y Cívica 2°* de Roberto Nieto Arreguren y Walter Revello. *Introducción al Derecho y Ciencias Sociales* de Víctor Jaime Haboba.

Esta lista de manuales da cuenta de la actividad exhaustiva que realizaba la Comisión Asesora de Libros de Texto que presidía Craviotto. Sin embargo, también expresa un momento significativo de escritura de autores uruguayos funcionales a los requerimientos del nuevo Plan. Sin duda no todos ellos fueron producidos con la finalidad de ser instrumentos para la enseñanza de la EMC, la Sociología o el Derecho en contexto de dictadura, pese a ello hay algunos autores que se inspiraron en las nuevas circunstancias moralizadoras para escribir desde la matriz moral occidental. Al fin y al cabo, no era necesaria formación alguna para prescribir en términos de verdades únicas y universales. Los textos, especialmente escritos para el Plan, no fueron aprobados inmediatamente, sino que requirieron un procedimiento y en ocasiones observaciones que debieron ser levantadas para su aprobación final e incorporación en la imposición bibliográfica.

El tema no acaba ahí, en marzo del año 1979 mediante una resolución del CESBS incluye otro tipo de lecturas:

Se autoriza la inclusión de las Obras de la Junta de Comandantes en Jefe de las F.F.A.A., Comando General de Ejército – Roberto Moss- Dirección Nal. De Información – Wilson Craviotto. - 1º Autorizar la inclusión en la bibliografía de las asignaturas Educación Moral y Cívica, Introducción a las Ciencias Sociales e Introducción al Derecho, para Profesores, las siguientes obras: Uruguay: La Subversión (tomo I) Junta de Comandantes en Jefe de las F.F.A.A.- Uruguay: El Proceso Político (Tomo II) Junta de Comandantes en Jefe de la F.F.A.A.- Testimonio de una nación agredida – Comandante General del Ejército. El colapso de la Democracia- Robert Moss.- U.J.C. –Escuela de Comunismo- Dirección Nal. De Información (Ministerio del Interior.- 2º) Autorizar en la Bibliografía para la asignatura Educación Moral y Cívica (1º y 2º año) para Profesores y alumnos de la obra de Lecturas de Apoyo- Educación Moral y Cívica del Dr. Wilson Craviotto. (R.C. 31/28/79)³⁸

Estos materiales, que habían sido recientemente editados, desplegaban cierta cronología y análisis desde las FFAA de los hechos acontecidos antes y posteriormente al golpe de Estado. En estos libros se plantea la estrategia policial y militar ante el peligro del comunismo internacional. Define ideológicamente el lugar de las FFAA y el combate a la subversión a partir de la diversidad de grupos definidos como revolucionarios, pero especialmente el Partido Comunista del Uruguay (PCU). El interés también se muestra hacia los más jóvenes y los peligros de la “patología comunista” a través la Unión de la Juventud Comunista (UJC) y sus escuelas de formación política. En ese contexto de producción y en la misma jerarquía, esto es, en el mismo nivel de importancia, así como semejanza en sus contenidos políticos e ideológicos, se recomienda los manuales del Inspector Craviotto (1978). En misma lógica con la que se cooptan a los profesores de EMC, ninguno de estos textos presenta algún saber jurídico o sociológico construido desde un espacio académico, por el contrario, lo ideológico los constituyen en una perspectiva del terror, el miedo y la violencia.

Es posible reconocer que sobre las espaldas de los profesores de EMC recae el mantenimiento de un discurso oficial que debía ser incuestionable, sin embargo, era una herramienta ideológica filosa que podía generar su contrario y lo que se había creado para persuadir podía utilizarse con otros sentidos políticos, por lo que se hacía necesario reprimir al represor para que continúe obedeciendo. Por tanto, se puede distinguir la ambivalencia de la EMC (y por supuesto de la Sociología) como agentes de la hegemonía autoritaria y

38. Redacción original.

conservadora de la dictadura, pero con el peligro de transformarse en agente contrahegemónico favoreciendo la subversión, el comunismo.

Desde esta misma lógica de la sospecha el CESBS establece una reglamentación que prohíbe a los estudiantes de formación docente hacerse cargo de los grupos de práctica:

ALUMNOS DE PRACTICA DOCENTE DE EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA.- No podrán tomar a su cargo grupos.- VISTO: Razones de mejor servicio; RESUELVE: Que los alumnos que realicen la Práctica Docente en las asignaturas Educación Moral y Cívica 1°, 2°, 3° años, Introducción a las Ciencias Sociales (5° año), e Introducción al Derecho (6° año) no podrán tomar a cargo la clase ni atender el grupo en ausencia del profesor titular. (R.C. 95/7/79)

Lo llamativo de esta resolución es que solo comprende a los estudiantes de EMC, y no los de otras especialidades. Se podría pensar que por ser el brazo ideológico de la dictadura, desde una visión reproductivista, que ata la práctica docente a la lógica del documento curricular, los docentes de EMC son obedientes, y “no neutrales”, sin embargo la sospecha se instala y la prohibición de dar clase a los practicantes parece evidenciar algún tipo de resistencia. Ser estudiante en general y del IPA en particular levantaba todo tipo de desconfianza sobre la práctica, especialmente en momentos en que se instalaba la idea del otro como enemigo. Si existe la posibilidad de elegir quién ingresa a enseñar EMC sin ningún conocimiento específico más que la lealtad a la “convicción nacional”, aquellos que tenían formación docente específica no eran seleccionados con los criterios de la dictadura por ello la duda y la desconfianza ante el peligro de la posibilidad del marxismo.

4.3.4. *El timón y su timonel: la Inspección de Educación Moral y Cívica*

En esta lógica de presunción y suspicacia, el papel de Wilson Craviotto fue fundamental. Integrante del Partido Colorado, de su línea más conservadora, fue electo como Representante Nacional en dos oportunidades en 1971 y en 1989. A partir de 1981, cuando Gregorio Álvarez toma la Presidencia de la República, lo nombra como miembro del Consejo de Estado³⁹ (La República, 2003) -situación que le trajo algunos inconvenientes administrativos con su cargo en ES-. Fue uno de los Inspectores de EMC cuyo compromiso activo le otorgó un lugar de relevancia, en tanto que colaboró con la planificación de los perfiles de los docentes, la selección bibliográfica, la represión al sub-

39. Órgano ilegítimo con funciones legislativas, que sustituyó al Poder Legislativo luego del golpe de Estado de 1973.

versivo. Poseía el poder de determinar quién ingresaba a la enseñanza y quién no⁴⁰, fue de los Inspectores más presentes en las decisiones del CESBS, entre otras actividades presidía la “Comisión para el estudio de textos y fascículos” cuya finalidad era determinar qué libros debían permanecer en las bibliotecas liceales y qué textos era aprobados para su uso entre estudiantes y docentes. Su protagonismo y compromiso con la dictadura lo llevó a ser uno de los jefes más relevantes en la construcción de la hegemonía autoritaria, al punto que fue promotor de la ley que regularizó la situación de docentes que en ese entonces se denominaban “precarios” (no efectivos, ni graduados), conocida como Ley Craviotto (Ley 15.601⁴¹ de julio de 1984).

En los años 1978 y 1979 se publican el Tomo I y II respectivamente de los libros *Lecturas de Apoyo para Profesores y alumnos de Educación Moral y Cívica. 1º y 2º años – Ciclo Básico P/76*, de Craviotto, texto oficial del CESBS, financiado por el organismo y prescripto como bibliografía obligatoria. La finalidad surge del propio nombre “Apoyo”, es la base, el sustento que permite sostener, en este caso un curso que no tenía precedentes, en un contexto político que requería herramientas ideológicas para docentes que no necesariamente tenían formación para la enseñanza ni formación moral. Más aún, es tanta la subestimación, la preocupación como la sospecha sobre el profesorado de EMC, que estas “Lecturas de Apoyo” son tanto para estudiantes como para docentes, ambos sujetos trabajan, leen y preparan sus clases con el mismo material bibliográfico. Lo no dicho del trato “igualitario”, es el desconocimiento del docente en su formación y autonomía, la minimización de sus posibilidades en tanto que profesional de la enseñanza, lo lleva a la misma calidad de un estudiante, con lo que ello significa para la formación discursiva de la dictadura, es decir tabla rasa, vulnerable al marxismo por su condición de manipulable. Esta idea se refuerza en, según el autor, la demanda por “(...) la falta de material ordenado y sistematizado, accesible a todos” (Craviotto, 1978, p. 1). La cualidad de “accesible a todos”, deposita la duda de la comprensión, no distingue especificidad, ni condiciones diversas, tanto docente como estudiantes entran en este todos, el Inspector reconoce las posibilidades del profesorado y la necesidad de facilitarle un libreto para actuar en clase de acuerdo a los Programas morales, que exige no ser neutral.

40. De acuerdo a testimonios recogidos en la investigación de Motta de Souza (2016).

41. Norma cuestionada por los sindicatos y las Asamblea Técnico Docente de ES por dar marco legal al ingreso irregular a la docencia, mantener en el sistema a personas sin formación y con prácticas autoritarias.

La asignación de un papel fundamental a la EMC, se expresa en el peso que tiene sobre la formación de las generaciones más jóvenes y los objetivos ideológicos que trascienden el aula:

(...) Educación Moral y Cívica es una asignatura fermental que debe lograr la formación de las próximas generaciones de orientales respetuosos de nuestras más profundas tradiciones de libertad y democracia, pero con proyecto de futuro (...) será la juventud la que construirá seguramente ese nuevo Uruguay que tanto se anhela. (Craviotto, 1978, pp. 1-2)

La significación otorgada a la asignatura, no se limita a un tipo de conducta moral inmediata, sino que tiene objetivos políticos e ideológicos, de proyecto de país que reconozca las tradiciones, pero también instale una nueva realidad. Ese “nuevo Uruguay” confronta un pasado de caos, corrupción y partidos que responden a ideologías subversivas. El “nuevo Uruguay” exige una juventud que tome un camino contrario al de la lucha para afianzarse en una matriz moral que estructure cognitivamente las nociones de familia natural y armónica, patria, libertad responsable y valores morales que le dan sentido a todos estos elementos.

La significación política de Craviotto, como sujeto responsable de las decisiones que el CESBS en relación a lo moral y otros aspectos de escaso contenido pedagógico o disciplinar, es fundamental para entender el sentido ideológico de la creación de EMC. De su trabajo surgen las líneas de acción y el sustento moral de la práctica docente, su determinación y protagonismo lo transforma en el sujeto clave a la hora de comprender las estrategias discursivas de la dictadura en torno a la ideología para la EM y su apuesta a la juventud como foco a adoctrinar.

En sus libros expresa los “Principios Rectores” de la EMC como forma de encontrar fundamentación de la asignatura y dar líneas que enmarquen la práctica del profesorado. Estos cimientos que rigen la asignatura permiten diseñar los tres cursos que la constituyen, desde una lógica tal vez no habitual en el sistema educativo uruguayo de pensar una unicidad a largo plazo, en este caso cada curso superador del anterior.

El “Principios Rector I” consiste en: “Crear en el educando una conciencia activa en defensa de los valores intrínsecos de la nacionalidad, con sentido de responsabilidad de su familia, su comunidad, la sociedad uruguayo y el culto a la tradición patria” (Craviotto, 1978, p. 5). La matriz moral se expresa en términos de verdad única por su condición natural dada por lo intrínseco de los valores que definen la nacionalidad. Por tanto si son constitutivos no admiten ser reflexionados ni discutidos, sino asumidos. Pero, ¿qué define la

nacionalidad? En principio la familia y su organización patriarcal, de autoridad y obediencia, fuertemente jerarquizada, es decir con la misma estructura que es posible reconocer en otros ámbitos como la patria, la sociedad o la comunidad. Sin embargo, más que la familia en sí misma, la patria es el significante que más se repite en el desarrollo de este “Principio Rector”, como valor natural que implica la “exaltación” (Craviotto, 1978, p. 5) del amor hacia ella. Si bien, al igual que en los Programas de EMC, hay vacío en la delimitación de qué se entiende por patria, en su contexto ambiguo de construcción de sentido implica necesariamente obediencia y veneración, unión y cohesión, armonía y equilibrio, tradición y proyecto, pasado y futuro. La “exaltación” del amor a la patria, incluye entrega ante cualquier elemento que pueda perturbar la paz, el fervor del peligro justifica cualquier actitud espontánea e impulsiva de defensa de valores superiores. Se podría reconocer entonces, que el significante patria en su contexto de producción es una herramienta ideológica fundamental, que crea una realidad de peligro para legitimar cualquier conducta violenta en su nombre. Por ellos es parte de la producción de un tipo de hegemonía de corte autoritario que busca encontrar razones para mantener las estructuras de dominación, desde el espacio de aula, pero que la trasciende en la su lucha contra la subversión.

El “Principio Rector II” expresa: “Procurar la capacitación del educando de forma que ejerza en el futuro una libertad responsable y notablemente orientada a organizar y jerarquizar las relaciones humanas en aras al bien común” (Craviotto, 1978, p. 6). Este “Principio” carece de sentido claro, al parecer trata sobre la libertad, pero sin transmitir ninguna noción que permita encontrar significado con meridiano sustento. Los significantes son vaciados de sentido al entrelazar futuro, libertad y bien común. En su contexto de producción mantiene la misma lógica de vaciamiento, aunque se sostiene argumentativamente desde dualidades: colectivo-individualidad, derechos-deberes, intereses colectivos-intereses individuales, familia-cada uno, independencia espiritual-solidaridad. La libertad se define en términos de su limitación más que sus posibilidades: “responsable”, “sacrificio”, “equilibrio”, “armonía de intereses”, “tolerancia activa”, “no degrade en pasividad o cobardía”, “autoanálisis”, “actitudes básicas de disciplina”, “buen desempeño laboral”, “sepa ubicarse en la estructura de una empresa pública o privada” (Craviotto, 1978, p. 6). La libertad encuentra sus barreras más que su capacidad de acción y decisión, su sentido político se define en función del “deber ser”, de manual a seguir, es un significante que prescribe limitaciones.

Por su parte el “Principio Rector III” establece la base de la matriz moral, es decir la moral en sí misma: “Formar su carácter en base a los principios morales del honor, la dignidad y el patriotismo” (Craviotto, 1978, p. 7).

Estos preceptos se asocian con la formación militar, más que con objetivos pedagógicos, donde el valor como valentía, pureza moral, se mezclan con la convicción de superioridad que lo distinguen de los demás. Por lo menos eso es lo que demanda la patria, el sacrificio frente a la adversidad y el enemigo; la elevación moral y la adquisición de valores superiores (Craviotto, 1978). En la estrategia discursiva de la dictadura se impone una forma de jerarquización valorativa que reconoce la lógica militar fuertemente estratificada, que castiga –hasta la muerte- cualquier tipo de desviación o patología social. El honor está en el mismo nivel y en relación con la dignidad y el patriotismo, el convencimiento sobre estos principios como los fundamentales, es la base de la generación de la individualidad.

Por último, el “Principio Rector IV”: “Orientar al alumno hacia la unidad familiar a fin de que se convierta en el educador básico y natural de sus hijos” (Craviotto, 1978, p. 8). La ideología conservadora y su base religiosa católica lleva a sostener a la familia como agrupamiento fundamental que permite “(...) la transmisión de valores morales y culturales” (Craviotto, 1978, p. 8). En tanto que la familia constituye la unidad elemental donde se reproducen relaciones jerárquicas y de obediencia constituye el fenómeno, que conjuntamente con la patria, deberán ser reproducidos. La familia nuclear, tradicional, de estructuras rígidas y de acatamiento, es la que le permite sostener la matriz moral estructurante del “deber ser” del joven que se proyecta a la vida adulta. Modelo único y universal, indefectiblemente se sostiene en la procreación filial y social.

4.4. La Sociología en los documentos curriculares: los Programas

4.4.1. Antecedente: la propuesta curricular del Plan Piloto de 1963

El Plan Piloto de 1963, constituye un antecedente significativo a la hora de analizar cualquier modificación curricular que haya realizado la dictadura, en efecto, su diseño y su propuesta programática marca la primera experiencia en ES de la incorporación de la Sociología como disciplina escolar en el año 1967 (Motta de Souza, 2016). Por su condición de plan piloto no tuvo carácter universal, sin embargo, su peso político es fundamental al ser una de las reformas en que participan directamente docentes a través de la Asamblea de Profesores prevista en el art. 40 de la Ley 10.973.

En el Plan 63 la Sociología es incluida en el 5° año Orientación Humanística, de forma homónima a la disciplina científica, denominación que no fue recogida en el Plan 76. Sostiene Motta de Souza (2016) que los docen-

tes encargados de enseñar la asignatura eran los profesores de Filosofía, es más, refiriéndose al programa, “para el caso de Sociología todo indica que los redactores fueron los mismos que para Filosofía” (p. 49). A pesar de ello la influencia del funcionalismo sociológico, la escasa referencia a cuestiones filosóficas y la falta de espacio para la duda y la pregunta, resultó un Programa cercano a la ciencia positiva.

El análisis del Programa puede hacerse desde varias dimensiones, pero las dos que se abordan son la didáctica y la disciplinar. En relación a lo didáctico, el documento curricular del Plan 63, no explicita los fundamentos, objetivos, ni sugerencias metodológicas de enseñanza, tampoco explicita la bibliografía -a diferencia del Plan 76- no obstante toma postura sobre el abordaje de enseñanza al priorizar qué enseñar, al otorgarle una organización determinada a esas categorías sociológicas y atribuirle tiempo de enseñanza de forma explícita. Desde lo disciplinar, la estructura del Programa mantiene una lógica y sustento epistemológico desde el funcionalismo sociológico.

El Programa de Sociología del Plan 63 cuenta con 12 puntos, divididos en dos partes no nominadas: la primera que atiende cuestiones epistemológicas, teóricas, metodológicas específicas y algunas categorías propias de un tipo de Sociología de corte descriptivo, y una segunda parte que aborda la Sociología Regional y otras ciencias como la Economía y la Ciencia Política. No obstante, la falta de bibliografía orientadora, así como la no mención de teóricos o teorías abre la posibilidad que los temas sean aproximaciones al sentido común más que al saber sociológico.

Los puntos que aborda son: “1.- Los Hechos Sociales- 1.- Definición y características, 2.- Las ciencias que estudian los hechos sociales, 3.- Concepto, objeto y divisiones de la sociología” (Programa Sociología Plan 1963). El planteo incorpora el dilema teórico y epistemológico de cómo definir a los hechos sociales –no reductibles a ninguna postura en particular- al no delimitar de forma explícita a qué marco teórico se refiere cuando expone que es una de las “ciencias que estudian los hechos sociales”. Sin embargo, esta caracterización se puede vincular con orientación teórica funcionalista, pues Emile Durkheim (2001) en su obra *Reglas del método sociológico* de 1895 discurre sobre las particularidades de la Sociología entre las cuales reconoce en esta ciencia la condición de ser la que estudia los hechos sociales, los que define teórica y metodológicamente. No obstante, en el Programa del Plan 63 se evidencia la complejidad del abordaje de lo social al pluralizar las ciencias que tienen como objeto a los hechos sociales, no reduciendo a la Sociología el estudio de lo social, ni plantea una visión enciclopedista de los mismos.

En el punto dos, denominado “La teoría social contemporánea”, no explicita ningún autor ni corriente de pensamiento sociológico, “la asepsia –que no es tal- al menos pretende darle al curso una cierta objetividad que se le atribuía al enfoque científico –también ligado a la mirada positivista de la ciencia” (Motta de Souza, 2016, p. 53). Este apartado aborda categorías que son fundamentales en la postura estructural-funcionalista de origen norteamericano, con una influencia significativa en ese período. Algunos de esos conceptos son: “rol y status”, “anomia”, “socialización e institucionalización”, “normas, valores, controles y sanciones sociales”. Estas categorías explican la sociedad desde la estructura y la cohesión, sostienen desde la perspectiva ontológica la existencia de un orden natural e integración social. En los grupos se cumplen funciones sociales (roles) preexistentes a todo sistema social cuya finalidad es mantener dicho orden y el equilibrio social.

Desde esa misma propuesta teórica se encuentran los demás puntos o Unidades Temáticas del Programa: “3.- La investigación social; 4.- El mundo sociocultural; 5.- Grupos Sociales; 6.- Procesos Sociales; 7.- Estratificación Social; 8.- La Sociedad Rural, 9.- La Sociedad Urbana; 10.- Economía y Sociedad; 11.- Poder Político; 12.- Cambio Social” (Programa Sociología 1963). Cada uno de estos puntos son abordados desde el estructural-funcionalismo, en el caso del punto 3, “la investigación social”, no problematiza epistemológicamente sobre la científicidad de la Sociología, es más ni siquiera la menciona. Lo que resulta relevante es que a pesar del abordaje teórico propuesto, no se hace alusión al “método científico” sino a “procedimientos científicos del análisis sistematizado”, reconociendo así la científicidad de la Sociología sin nombrarla, ni aún en su especificidad.

Otra de las unidades temáticas más significativas es la de “estratificación social” -concepto, que al igual que el de movilidad social, ya tiene implícito orientaciones teóricas que excluyen al marxismo y su postura de clases-, retoma categorías e indicadores de clase propias de funcionalismo y la descripción social sin sentido histórico, a saber: “1) Las clases, castas, estamentos y otros tipos de estratos sociales. - 2) Las clases sociales, concepto, indicadores e índices. 3) distribución de la riqueza, clases sociales, prestigio y poder. 4) Estratificación y movilidad social en el Uruguay” (Programa Sociología Plan 1963). Hay un desdoblamiento entre las clases sociales y el capital, no se asocia con su contexto histórico, son categorías aisladas, abstractas, a pesar de mencionar las formas de “medir” en indicadores e índices. La influencia del sociólogo norteamericano Talcott Parsons es notoria, a pesar de no mencionar las nociones de sistema, estructura y función, están implícitas en la propuesta del documento curricular.

La segunda parte del programa comienza con dos apartados denominados “Sociedad Rural” y “Sociedad Urbana”, esta última con base en la Sociología de la Escuela de Chicago y los estudios sobre las ciudades de gran incidencia en ese contexto. En el espacio rural se pone acento en el trabajo y sus diversas expresiones, así como la actividad agropecuaria, con mención en América Latina y al país, de las características que del continente reconocen las corrientes desarrollistas: “miseria, servidumbre y subconsumo”; “riqueza y pobreza en el campo uruguayo” (Programa Sociología Plan 1963).

Las dos unidades siguientes “Economía y Sociedad” (nombre que emula el texto compilado de Max Weber) y “El Poder Político”, si bien no refieren directamente a la Sociología, promueven el análisis de acuerdo a categorías construidas desde la Economía y la Ciencia Política. En relación a la primera de ellas, su contenido refiere a la relación entre aspectos socioculturales y los de base económica, asimismo se afilia a las teorías desarrollistas al manejar la idea de desarrollo y de subdesarrollo. No obstante, incluye una curiosidad que no parece tener sustento teórico claro, la noción definida como la “Sociología del hambre”⁴², probablemente se haga referencia a la pobreza como categoría sociológica incipiente o como interpreta Motta de Souza (2016) refiere a la idea de subdesarrollo. En este mismo apartado aparecen conceptos fundamentales en la Economía y en la Política: “el capital, el trabajo, las empresas y los sindicatos en el Uruguay” (Programa Sociología Plan 1963). Si bien no se explicita la corriente teórica del cual se parte, podría haber la posibilidad de definir a relación capital-trabajo desde diversos marcos conceptuales, aunque en el contexto discursivo del documento, la relación se inclina a la complementariedad.

Por su parte el “Poder Político” parece asociarse a la Ciencia Política moderna, desde el concepto de la “esfera de lo político”, “partidos políticos, sistemas electorales”, “grupos de presión”, “caudillismo, militarismo, colonialismo e imperialismo” (Programa Sociología Plan 1963). En un contexto de creciente politización y polarización, la temática de esta unidad aborda desde categorías conceptuales instituciones con legitimidad como los partidos, emergentes contextuales como los grupos de presión, dimensionándolas desde marcos históricos como el caudillismo o el militarismo, así como las relaciones de dependencia y subordinación, el colonialismo y el imperialismo.

Asimismo, en las diferentes unidades temáticas se hace alguna alusión a las características específicas del Uruguay, aspectos demográficos, movilidad social, el campo uruguayo, centros poblados, las empresas y sindicatos, orga-

42. En la década del 50 del siglo pasada, Josué de Castro publica *Geopolítica del hambre. Ensayos sobre problemas alimentarios y demográficos del mundo*, probablemente sea el antecedente de esta categoría.

nización política, dinámica social (Programa Sociología Plan 1963). Si bien lo conceptual en sí está escindido del caso uruguayo, la mención de lo empírico reconoce un interés por contextualizar las diferentes temáticas que propone. De esta manera como ya se ha reconocido, la Sociología en el Uruguay, nace antes como disciplina enseñada que como disciplina académica o científica, y particularmente en ES se proponen una serie de temáticas posibles de ser objetos de interés disciplinar.

4.4.2. Programa de Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho del Plan 76

La propuesta programática de Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho (ICSD) del Plan 76, a diferencia del Plan Piloto que lo antecede, plantea una estructura didáctica -la misma que sostiene al Programa de EMC- dividida en cuatro componente bien macados, articulados y delimitados, que sostienen una lógica desde el pensamiento lineal y en extremo normativizado: “Objetivos”, “Contenidos”, “Algunas de las actividades a realizar por parte del alumno” y “Sugerencias didácticas” (Programa Sociología Plan 76).

Desde su estructura disciplinar mantiene la lógica estructural-funcionalista, pero abandona cualquier referencia a la teoría sociológica, que si bien no explícita en el Plan Piloto, había un reconocimiento de su existencia. Los conceptos se presentan neutrales sin ningún fundamento teórico disciplinar, como si las categorías no respondieran a orientaciones epistemológicas, disciplinares y políticas.

En los “Objetivos” al estar destinados a la acción de los jóvenes, se deposita en el estudiante la responsabilidad de asumir toda la carga del curso, por ello el docente es un ejecutor de la prescripción programática que tiene como norte la exigencia institucional.

Los objetivos como finalidades sostienen la misma visión que los planteados en EMC, la memoria, la adaptación, la pasividad frente a la enseñanza, y el pragmatismo. Esta visión de carácter teleológica busca el “mejoramiento” de la sociedad y la inhibición de la patología social (Programa ICSD Plan 76). Esta noción de patología se vincula con el higienismo social, con la idea de desequilibrio en términos de salud, que en este contexto discursivo implica el conflicto social. El concepto de patología fue trabajado por Durkheim (2001) desde una concepción biologicista, como sinónimo de enfermedad, exterioridad, inutilidad social y asepsia moral, pero es fundamentalmente algo evitable.

La visión biologicista parte de la idea de “orden natural” indefectible, esto es, reconocer una única forma posible de organización social, lo que atenta contra ese orden es expresado en términos de subversión centrada en

tres ejes desestabilizadores: “1) eliminación de todo derecho de propiedad (...); 2) disolución de la unidad familiar; 3) eliminación de la religión, en su decir ‘el opio de los pueblos’” (El Soldado, 1980, N° 64, p. 28). La patología concebida como desequilibrio social, conflicto que atenta contra las instituciones y la institucionalidad, en la formación discursiva de la dictadura se asociada al marxismo, en consecuencia, a la lucha de clases y a la destrucción de las relaciones de dominación en el ámbito del trabajo, familiar y religioso. En síntesis: “Marx y Engels -se ha sostenido, con justa razón- pueden ser llamados los padres de la guerra totalitaria moderna” (El Soldado, 1980, N° 64, p. 28), en el “terreno crítico” de la moral, la beligerancia está declarada.

Los objetivos del Programa, se centran en el individuo, no solo poniendo énfasis en el sujeto a quien iba destinado (estudiantado) sino también como finalidad ideológica. Esta condición es en relación al Estado, fundamentalmente en el que el Programa llama totalitario, vinculado al colectivismo marxista. Promueve una actitud moral que se ajusta en el individualismo, pero con una carga de “deber” frente a un grupo social indefinido, que puede vincularse a la patria y/o a la familia, valores fundamentales que merecen el sacrificio que impone por definición la matriz moral occidental. Esta noción ambigua, carente de un mensaje claro, logra diferenciarse del Estado, porque si bien tiene un componente nacional no se confunde con lo público, puesto que de esa manera invade el ámbito individual y eso es la representación de los totalitarismos. La patria es personificada como un espacio de cohesión no estatal, simboliza aquello que aúna, que le da sentido trascendental y que exige a la juventud dedicación y entrega.

El juicio dentro de la matriz moral que implica distinguir el cambio social positivo del que no lo es, se vincula en el programa con el “error marxista” (Programa ICSD Plan 76). Si bien el cambio es reconocido como componente ontológico de las sociedades humanas, la condición ideológica del mismo, constituye un elemento clave al introducir en el estudio de Sociología según el planteo de la dictadura. La distinción entre el progreso, la evolución -como cambio positivo- y la revolución -como cambio negativo- implica el reconocimiento moral del “error”. En el contexto del discurso que subyace en el Programa, el progreso puede considerarse desde una perspectiva espiritual, trascendental, en contraposición con el desarrollo económico relacionado a las necesidades materiales y al marxismo. La noción de progreso, asociado al positivismo sociológico, comprende un cambio sostenido, evolutivo, controlado, que conlleva la complejización mayor de las relaciones capitalistas.

Las “Actividades a realizar por parte de los estudiantes” y las “Sugerencias Didácticas” acompañan la lógica construida en los objetivos del Programa de ICSD. Expresan: “El Profesor hará ver a los estudiantes que las ciencias

sociales pueden no sólo (sic) denunciar la patología social sino colaborar en la búsqueda de soluciones a problemas sociales. Se hará notar la universalidad de su contenido (...)” (Programa ICSD Plan 76). La ciencia del orden y las instituciones, tiene como finalidad, hacer evidente la patología social y la búsqueda de soluciones al respecto. En el contexto de producción discursiva la noción de “denuncia” refleja la actitud que debe asumir el individuo frente a la “enfermedad social”, ejercer la vigilancia coercitiva de la desviación. La “denuncia” implica, aquí, la alerta en una actitud policíaca o militar ante la patología. Se le otorga al estudiante y al docente la condición de vigilante de la moral occidental frente a la patología marxista.

No solo la vigilancia es una de las “Sugerencias” sino también el “estímulo”, la “indicación”, que desde una perspectiva conductista expone la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. El estudiante que adquiere protagonismo como depositario de los deberes, pero en una relación unidireccionada y vertical. Si bien aparecen “Sugerencias” que reconocen el análisis, la discusión y la investigación, en la formación discursiva no son más que significantes sin un sentido definido, cuya enunciación no permite autonomía, ni búsqueda, menos aún reflexión desde categorías sociológicas.

En relación a lo que el programa define como “Contenidos”, los mismos se encuentran divididos en unidades temáticas que involucran no solo a la Sociología sino también al Derecho. A saber: “Unidad 1: Sociología y otras Ciencias Sociales; Unidad 2: La Estructura Social; Unidad 3: Diferenciación Social; Unidad 4: Estratificación Social; Unidad 5: Sociología Regional; Unidad 6: Los Cambios Sociales; Unidad 7: Individuo, Sociedad y Derecho; Unidad 8: Norma Jurídica y otras reglas de conducta social; Unidad 9: Clasificación y Ramas del Derecho” (Programa ICSD Plan 76).

La primera parte, que refiere a aspectos epistemológicos, la Sociología se presenta como conocimiento universal, verdadero, único y occidental, no reconoce la condición teórica plural, aunque menciona a Comte y a Marx. Esta Unidad contiene como temática: “Concepto, Objeto, Definición; Ramas (...) y relación con otras ciencias. Historia de la Sociología sus precursores. Sociología contemporánea” (Programa ICSD Plan 76). El apartado incluye elementos claves para la comprensión de la concepción de Sociología. A pesar que el nombre de la asignatura niega la especificidad al denominarla Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho, la propuesta programática refiere de forma constante a la Sociología.

Además de la universalidad del conocimiento, aparecen los precursores es decir aquel pensamiento que antecedió a la Sociología como ciencia institucionalizada. Esta etapa está marcada fundamentalmente por la Filosofía

griega, base de la occidentalidad que define la matriz moral que la dictadura considera la única verdad válida. Si bien la Sociología contemporánea nunca es definida, se puede pensar, en el contexto que refiere al funcionalismo sociológico. La mención a Comte y Marx parece asociarse a la institucionalización de la Sociología como ciencia. La mera referencia los coloca en lugares teóricos opuestos, sin valoración aparente pero que en el desarrollo del programa y quien era el profesorado encargado de enseñar la disciplina, se deja explícito qué consideraciones morales y políticas recaen especialmente sobre Marx.

En la Unidad 2, “La Estructura Social” se pone especial atención en los aspectos prácticos. Esta unidad curricular que parece no tener mayor incidencia en la formación sociológica, se transforma en uno de los espacios donde se manejan conceptos fundamentales. La razón es que algunas de las categorías que pueden prestarse al sentido común o al precepto moral por su cotidianidad. A saber: la socialización, el determinismo geográfico, la geopolítica, la raza, el sexo, la demografía, la conciencia social (Programa ICSD Plan 76). En alguna de esas categorías la idea de familia, género y etnia están presentes desde su sentido sociológico, pero también político e ideológico. En la formación discursiva de la dictadura, la familia y la patria constituyen conceptos claves para entender su moral, por lo que la labilidad de la formación teórica de los docentes que enseñan la disciplina, las condiciones de presión política a la que estaban sometidos así como el contexto del documento curricular, se puede suponer que no eran abordados con rigurosidad teórica, por el contrario, la estructuración que implica la evangelización desde la moral occidental y cristiana es la clave para comprender este temario.

En una línea muy similar se encuentra la “Unidad 5: Sociología Regional”, especialmente en la atención a problemas que emergen de las regiones rurales como urbanas. Salvo los problemas ecológicos, las demás categorías carecen de sustento teórico, parecen tratadas desde el sentido común o desde la intuición; sin embargo, sus objetivos son explicitados y en ese marco se puede comprender la dirección del planteo, esto es “contribuir a su integración y mejoramiento” y para ello propone “realizar en grupos una investigación o trabajo práctico (...) donde los estudiantes propongan soluciones” (Programa ICSD Plan 76). Como en otras unidades y objetivos del documento curricular se le deposita en el estudiante la responsabilidad del curso y de su formación, al punto que propone, en una especie de simplificación, una investigación en la cual el joven debe encontrar soluciones a problemas (patologías) que surjan en los espacios rurales o urbanos. Al consignar la carga al estudiante o al grupo de trabajo, se privatiza cualquier situación social que emerja de la inquietud colectiva, la carga del hecho recae en las voluntades individuales y no sobre la estructura social. Se le atribuye así, la condición de búsqueda de

soluciones porque los problemas tienen origen en los particulares y escapan de la órbita estatal o del capital, de esta manera se pone énfasis en el individualismo moral más que en el individuo cuya condición lo hace responsable de los males sociales. Asimismo, queda en el sujeto aislado o en un grupo reducido y su libertad, el evitar o solucionar cualquier patología social, entre ellas el marxismo. Esta privatización de lo social deja de lado cualquier tipo de conflicto que surja de intereses colectivos, entre ellos el de la lucha de clases, de hecho, este argumento la niega.

La Unidad 3 denominada “Diferenciación social”, se desarrollada desde conceptos funcionalistas como los “grupos sociales”, la “disgregación y la anomia”. Como si esto no tuviera ya una carga teórica determinista -en la diferenciación se refiere a status y rol-, se le agrega “la reafirmación del concepto de individuo” (Programa ICSD Plan 76). ¿Qué implica este apartado en el contexto? Entre otras cosas trabajar “el problema de la libertad humana” (Programa ICSD Plan 76), esto es la “libertad justa” que enuncia *El Soldado*. En otras palabras y desde el Programa solo es posible entender la libertad cuando el joven comprende que integra “un grupo al cual se debe” (Programa ICSD Plan 76), cuando puede interpretar desde la matriz moral occidental, la realidad que lo circunda. En lo que aparece como la enunciación de un derecho se transforma en la noción implícita de subordinación a un grupo que no es estatal, pero que en el contexto de rol y estatus, disgregación y anomia, aparece el deber y la patologización de la conducta que desvía esa entrega incondicional a “un grupo”. Este es otro de los temarios donde surgen las dudas sobre cuál fue el marco conceptual disciplinar en el que se desarrolló la enseñanza de la Sociología o si oficializó como espacio curricular de imposición de una matriz moral que solamente requería del sentido común y las representaciones ideológicas que sostenía la dictadura.

Con explícita ambigüedad la Unidad 4 “Estratificación Social”, plantea tensiones teóricas que solo son abordadas desde la oposición a la lucha de clases, sin hacer visible los teóricos que la sustentan. La neutralidad como verdad se reitera, la existencia de “una” Sociología, la de la “casa propia”⁴³ al decir de *El Soldado*, se impone como pensamiento absoluto y universal. Su contenido se expresa en: “1. Conceptos fundamentales, variedades de estratos sociales: castas, estamentos, clases, etc” (Programa ICSD Plan 76). La anulación de la teoría social permite suponer que en “los conceptos fundamentales” no se expresa más que un vacío conceptual. ¿A qué refiere con los “conceptos fundamentales”, si no hay pluralidad teórica? Parece que ese sin sentido, es ocupado por la moral

43. La noción de casa propia alude a la Sociología científica, desde la visión de *El Soldado*, concepto con el que se trabajará más adelante.

que legitima la desigualdad social, es más, cuando plantea las “variedades” de estratificación, no es más que eufemismo que busca en última instancia amortiguar toda evidencia de las tensiones sociales producto de las desigualdades.

En este contexto es de suponer que tras de la estratificación hay otros conceptos de significación histórica: “2. Clases sociales Concepto. Indicadores o índices. El problema de la lucha de clases. Colaboración de las clases. La respuesta dada por el orden natural” (Programa ICSD Plan 76). La propuesta teórica, no explícita, como la lógica que caracteriza todo el programa, hace referencia al estructural-funcionalismo y su construcción sobre las clases sociales a través de indicadores que las definen (la riqueza, el poder, las relaciones sociales, el prestigio familiar y ocupacional, entre otros) (Parsons, 1967). Plantea en términos de problema a la lucha de clases, pero lo resuelve de forma categórica: la “colaboración de clases” y “la respuesta dada por el orden natural”. La superación teórica y política de la lucha de clases tiene su relato en un orden preestablecido, naturalizado, desde una moral occidental con base cristiana. En la formación discursiva de la dictadura la noción de lo dado, de lo sano, lo preestablecido, lo incuestionable por su origen natural, por su tradición con base sólida en la filosofía griega, hace que cualquier cuestionamiento sea desestimado y desacreditado por contra natura. Es más, en las sugerencias de actividades se prevé la discusión sobre el tema, pero condicionado por la ideología de la cooperación de clase: “partiendo de la base que las mismas pueden colaborar entre sí sin necesidad de lucha” (Programa ICSD Plan 76). En síntesis, la lucha de clases es una de las patologías previstas en el programa, por ser desequilibrante y entonces provocadora de enfermedades sociales que hay que sanar para evitar el caos y el atentado contra la armonía natural de la sociedad occidental.

La Unidad 6 “Los Cambios Sociales”, al pluralizar el título podría dar a entender que es posible que en su contenido plantee diversidad conceptual, no obstante, se da otra situación, se plantea un único concepto posible y se disgrega en componentes como sumatoria de elementos. Pero lo que llama la atención es el abordaje de las “variedades: movilidad, evolución y revolución”, estos conceptos son puestos en la misma jerarquización o importancia e incidencia social, sin especificar ninguna contextualidad espacio-temporal, como si fueran categorías ahistóricas y sin base teórica que los sustente. El reconocer a la movilidad social en el mismo plano que la revolución, como si no hubiera diferencia sustancial en el tipo de cambio que representan, como si cambiar de clase social o dentro de la misma clase estuviera en el mismo plano que la destrucción de las mismas o el derrocamiento de un orden preestablecido. A lo que se podría agregar que ambos conceptos responden a concepciones teóricas diferentes pero no es explicitado.

En la formación discursiva dual que ha caracterizado a la dictadura, en esta unidad, “Los Cambios Sociales”, propone al igual que en “Estratificación Social”, los antagónicos de forma explícita, a saber: “2. Factores y condiciones de cambio.- Análisis crítico. El error marxista en la interpretación del cambio social. El error de tomar el desarrollo económico como un fin en sí mismo. El cambio y la libertad individual” (Programa ICSD Plan 76). Su propósito parece centrarse en hacer evidente el “error marxista” y confrontarlo con la verdad, que en este caso es la libertad individual. Se involucra de esta manera, una concepción ideológica subyacente, que ha tomado a la Sociología como argumento político para legitimar la intervención en el aula. Esta disciplina ha sido el pretexto para evangelizar en la moral occidental, al presentar estos conceptos que nacen en un orden natural, único, universal con su carga ideológica subyacente.

Las Unidades siguientes hacen un corte disciplinar al responder a conceptos jurídicos o mejor a componentes instrumentales que parecen no tener lógica con el resto del programa. Si bien hay un intento de vincular el Derecho con la Sociología, se queda en la mención. En efecto, los objetivos tienen un carácter instrumental, donde no hay exigencias cognitivas complejas sino direccionadas como que el estudiante conozca, valore o diferencie. Las categorías jurídicas son: concepto y finalidad del Derecho, la Justicia, los diferentes tipos de normas y las ramas del Derecho (Programa ICSD Plan 76). Si se atiende la secuencia planteada destaca la Justicia, en abstracto y sin un contexto jurídico claro. Se puede interpretar que la Justicia es un valor que guía al Derecho en su finalidad, pero no como Poder independiente del Estado, no solo porque estaba intervenido sino porque funcionaba la justicia militar como institución que juzgaba también a civiles. En suma, las tres unidades que tienen contenido jurídico no parecen tener una finalidad manifiesta, pero mantiene el mismo sentido ideológico que el planteado en las unidades de contenido sociológicas.

4.4.3. Análisis comparativo de los Programas de Sociología Plan 1963 y 1976

Tal vez uno de los elementos fundamentales de distinción entre ambos Planes de Estudio, es que, el Plan 63 es producto de un proceso deliberativo, de consulta a los docentes a través de la Asamblea de Profesores previstas en el art. 40 de la ley 10.973 convocada en el marco del gobierno de mayoría del Partido Nacional a instancias de la CIDE; en cambio el Plan 76 es generado en el contexto de autoritarismo de la dictadura, con intervención militar en el CESBS. De modo que, los niveles de participación del profesorado no solo son diferentes sino contradictorios, por un lado el involucramiento es directo

en la construcción de los documentos curriculares y por otro la relación fue de imposición, represión de la condición profesional. En este último caso la docencia no solo no participa, sino que se selecciona entre personas “no neutrales” en el conflicto ideológico manifiesto. En otras palabras, la génesis de ambas reformas tensiona entre el compromiso y el miedo.

La denominación de la asignatura, no es un componente menor, el nombre configura parte del abordaje disciplinar. El Plan 63 denominaba a la asignatura Sociología, no obstante, el Plan 76 la llamó Introducción a las Ciencias Sociales y Derecho, perdiendo así toda especificidad disciplinar, ampliando a otras Ciencias Sociales pero desdibujando la reflexión epistemológica, sin un sentido académico ni pedagógico, sino político e ideológico. La amplitud, la no delimitación a un campo científico determinado y la ambigüedad habilita el planteo indistinto sobre cualquier temática, sin marco teórico claro que la sustente, especialmente si se acopla al Derecho, concebido en su instrumentalidad y el “deber ser”. En el documento curricular contiene objetivos, orientaciones, actividades y conceptos que acompañan esta modificación, como ya se ha explicitado en el análisis del Programa del Plan 76.

Un aspecto en común es que ambos no mencionan el marco teórico disciplinar del que parten para enunciar las categorías de análisis que se prescriben para enseñar. No se explicita fundamento alguno que explique la pertinencia o sentido didáctico y pedagógico de la Sociología en el Bachillerato de la EM, por el contrario, los comienzos son abruptos con algunas diferencias en su estructura y pautas a seguir. Sin embargo, considerando el contenido de los Programas, así como el desarrollo de los mismos, las orientaciones epistemológicas implícitas son propias del positivismo y del funcionalismo sociológico, en ambos se plantea una sola concepción de Sociología y su científicidad, desconociendo la multiplicidad de marcos teóricos que la nutren. Con la excepción que el Plan 63 incorpora nociones sobre el desarrollismo, en auge en esa década.

Lo que sí diferencia, es que en el Plan 76 se pauta prescriptivamente el abordaje de la enseñanza y los objetivos que se establecen en cada Unidad Temática, desde una perspectiva obligatoria, sin margen para la autonomía y acción al docente. Estos elementos constituyen un “deber ser” para el docente, el estudiante y un “deber ser” disciplinar, en términos ideológicos, construyendo una representación de ideal de acción y pensamiento en el aula –y fuera de ella-. Impone así una matriz moral, que intenta legitimarse al definir a la Sociología como ciencia occidental incuestionable por su verdad, busca colaborar con una imposición cultural través de la persuasión y el miedo a las patologías sociales.

Ambos Programas proponen alguna referencia a otras Ciencias Sociales, en el caso del Plan 63 referencia en dos Unidades Temáticas a la Economía y a la Ciencia Política, en cambio, el Plan 76 quita estas dos disciplinas para incorporar tres Unidades con contenido jurídico, se desplaza entonces, el “ser” por el “deber ser”. En la misma lógica planteada en el documento curricular de ICSD, lo prescriptivo se impone sobre el conocimiento sociológico y si bien el Derecho no tiene centralidad en el Programa, la sustitución del abordaje desde la Economía⁴⁴ así como de la Ciencia Política, da cuenta del desinterés por problematizar cualquier fenómeno social desde su complejidad.

La concepción de Sociología que sostienen, también es diferente en las dos propuestas, por un lado El Plan 63 la define como la ciencia de los hechos sociales dándole un sentido teórico –aunque no explícito–, mientras que en el Plan 76 la enmarca dentro de una cierta utilidad política al reconocerla con la finalidad de “denunciar la patología social” y “búsqueda de soluciones” (Programa Plan 76). De ello se desprende que más que una ciencia teórica y empírica, la Sociología es una disciplina de intervención, con el objetivo de corregir lo enfermo de la sociedad, es decir todo lo que no encaje dentro de su matriz moral occidental. Subyace entonces, que lo que define a la Sociología, en su enseñanza, es el diagnóstico con el objetivo del control social.

Vale recordar otro elemento fundamental, por un lado el profesorado encargado de enseñar Sociología, en el Plan 63 fue el profesorado de Filosofía (Motta de Souza, 2016), para el caso del Plan 76 el de EMC. Este cambio configura un giro en el enfoque de la enseñanza, lo que da cuenta del interés ideológico que se planteaba la dictadura al cambiar a quienes estaban habilitados, no solo por la formación en sí –en el caso de EMC de componente moral y jurídico– sino por la modalidad de selección de los miembros de este profesorado. Se entiende que la modificación es epistemológica por la forma de conocer que implican ambas especialidades, pero también es política, en tanto a los últimos se les asignó la imposición de un tipo de hegemonía autoritaria a través de una matriz moral.

Se puede sostener que la reforma curricular que implicó el Plan 76, tira por tierra lo construido en su antecedente inmediato (ver Cuadro II), quitándole contenido disciplinar, generando ambigüedad y abriendo la puerta a la imposición del “deber ser” moral y jurídico. Así, ICSD se desarrolló como espacio de evangelización moral, de construcción de representaciones de la izquierda, el marxismo convirtiéndolos en patología social, y de la moral occidental como la única posible.

44. La referencia a la Economía es marginal dentro de la Unidad 1 del Programa de ICSD.

Cuadro II: Comparación entre Programas de Sociología e Introducción a las Ciencias Sociales y Derecho de acuerdo al Plan de Estudios

Aspectos relevantes	Plan 63	Plan 76
Contexto histórico y político de producción	Crisis del modelo batllista. Gobierno del Partido Nacional	Dictadura
Organismos que intervienen en la Reforma curricular	Asamblea de Profesores art. 40	CESBS intervenido por los militares
Ámbito de aplicación	Piloto	Universal y nacional
Denominación	Sociología	Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho
Concepto de Sociología	Ciencia de los hechos sociales	Ciencia social que denuncia la patología social y busca soluciones
Concepción epistemológica	de corte positivista- funcionalista, desarrollista	de corte positivista, matriz moral occidental
Estructura del documento curricular	Primera y Segunda parte: enunciación de las categorías a enseñar	“Objetivos”, “Contenidos”, “Algunas actividades a realizar por parte del alumno”, “Sugerencias didácticas”, “Bibliografía”
Unidades Temáticas	-“Hechos sociales”, -“La teoría social contemporánea”, -“La investigación social”, -“El mundo sociocultural”, -“Grupos sociales”, -“Procesos sociales”, -“Estratificación social”, -“La sociedad rural”, -“La sociedad urbana”, -“Economía y sociedad”, -“Poder Político”, -“Cambio social”	-“La Sociología y otras Ciencias Sociales”, -“La estructura social”, -“Diferenciación social”, -“Estratificación social”, -“Sociología regional”, -“Los cambios sociales”, -“Individuo, sociedad y Derecho”, -“Norma jurídica y otras reglas de conducta social”, -“Clasificación y ramas del Derecho”
Teorías y/o corrientes sociológicas mencionadas	Explícitamente ninguna	Comte y K. Marx
Otras disciplinas incluidas explícitamente	Economía y Ciencia Política	Derecho
Formación Docente exigida	Filosofía	EMC

Elaboración propia

Fuente: Programas Sociología Plan 63 e ICSD Plan 76

4.5. El intento de imponer una hegemonía disciplinar: la Sociología para El Soldado

El discurso que construye la revista *El Soldado* es una fuente de análisis fundamental en la medida que desarrollan la posición del Centro Militar, como base ideológica y en la producción simbólica conforma categorías propias de la dictadura que dan sentido a un pensar a través de un decir.

A partir del N° 26, del año en que se implementa la enseñanza de la Sociología en el CESBS, 1977, *El Soldado* publica una serie de cuatro artículos que denomina *Marxismo y Sociología o cómo se quiso prostituir a una ciencia*. Se podría pensar que este conjunto de artículos, si bien no explícitamente, dan fundamento al por qué la Sociología se incorpora a la ESBS y un mensaje para quienes la enseñan.

La formación discursiva implícita en estos artículos busca impactar en el lector desde los títulos, los que utilizan como recurso retórico la exaltación de los calificativos negativos hacia el marxismo. Su objetivo es estremecer con la articulación de palabras que en el contexto de desarrollo, esto es dictadura, guerra fría, movimiento popular reprimido, organizaciones sociales, sindicales y políticas proscriptas, buscan generar temor y profundo rechazo a todo lo que provenga de la izquierda. Especialmente por quienes son los emisores y los destinatarios de los artículos.

Vale preguntarse ¿por qué en este año se realiza esta serie de publicaciones? Si bien ya hacía unos años del cierre de la carrera de Sociología (1973) en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, comienza una nueva institucionalidad en ES y se hacía necesario fundamentar la pertinencia de un tipo de Sociología cuando había sido censurada la licenciatura. Esta tensión entre cierre y apertura exigía explicitar qué ciencia social era deseable y cuál censurable.

En la estrategia discursiva de la dictadura la Sociología se transforma en un significante en conflicto; tensiona desde antagonismos planteados en términos de dualidad, crea una representación del otro como enemigo a partir de la moral occidental, otorgándole poderes ilimitados a partir de la patología social que busca subvertir la matriz moral occidental. Con argumentos que pretenden ser epistemológicos, reivindicativos de una científicidad sociológica, se simplifica el fundamento en término de dualismos: lo “bueno” y lo “malo” o mejor dicho los “buenos” y los “malos”. En fin, la Sociología “científica”, no corrompida por el marxismo, se encuentra entre los primeros.

4.5.1. ... cómo se quiso prostituir a una ciencia ⁴⁵

El título del primer artículo es contundente en su afirmación, plantea una tensión conceptual entre marxismo y Sociología. Para las FFAA la expropiación de la Sociología por parte del comunismo internacional ha “prostituido” la disciplina. Si bien a lo largo del texto se fundamenta, el título en sí, a través de la metáfora busca generar impacto y sensibilizar al lector. Aun sin leer el artículo, la atención y la tensión son contundentes y la valoración lapidaria. En el contexto de producción, con fuerte impronta de moral católica conservadora que inspira a la dictadura (Campodónico, Massera y Sala, 1991), la analogía con la prostitución representa y se identifica con valores negativos, lo prohibido, lo reprochable, lo patológico, lo que da cuenta de una relación de degradación a la que hay que condenar “moral” y socialmente.

Es relevante preguntarse ¿por qué la Sociología y no otra ciencia social la que es interpelada y advertida por *El Soldado*? Si bien no explícito, la elección de la Sociología como inquietud permite reconocer que en ella se expresan intereses diversos al abordar temáticas sensibles a lo humano y lo social, por tanto es conocimiento político, que confronta en los espacios públicos y lucha por verdades e intereses subjetivos y colectivos. La especificidad epistemológica, lo que se juega ideológicamente en este campo, la hace de un particularismo que sitúa en debate aun a los más conservadores al ver que sus estructuras cognitivas encuentran la duda y el cuestionamiento. La Sociología pone en tensión concepciones y abordajes antagónicos sobre diversos fenómenos sociales que coloca al sujeto en la necesidad de tomar postura al momento de interpretar: naturaleza-construcción social, orden-conflicto, neutralidad-interés, individuo-sujeto, y en estos artículos también se propone los antagónicos entre la matriz moral-patológico (marxismo).

El recurso más frecuente en los artículos es de anteponer en términos de dualismo diversos aspectos ideológicos y epistemológicos con contenido moral (prescripción). Estas dualidades simples en su planteo, tensionan y obligan a tomar postura entre el “bien” y el “mal”. “Este dualismo se construye a través de una hipóstasis de lo indeterminado *qua* indeterminado: las entidades que escapan a la determinación estructural son concebidas como el reverso negativo de esta última. Esto es lo que hace del dualismo una relación de frontera” (Laclau y Mouffe, 1980, p. 82). El dualismo encubre lo invisible, en la medida que los términos en que se plantea son indeterminados, ambiguos, inexistentes o falsos. La dictadura construye la idea de “perfección moral” en

45. Algunos de los títulos y subtítulos enunciados en los siguientes apartados y que analizan artículos de *El Soldado*, son los utilizados por la propia revista.

la que incluye al occidente universal y determinista, pero también produce la noción del “mal”, crea a su enemigo como un otro potencialmente peligroso.

Asimismo, los recursos discursivos han producido sentidos por un lado a través de dualismos simplificadores y simplistas que enfrentan a dos representaciones como antagónicas irresolubles, y por otro a partir de hipérboles que ponen acento en la construcción del enemigo en términos morales como fundamento determinante del “bien” y del que hay que aniquilar o no dejar emerger. Lo moral genera mayor impacto y sensibilidad que cualquier otro elemento ideológico evidente, genera matriz estructurante por lo que resulta dificultoso salir de ese espacio de pensamiento. Al plantearlo en términos de oposición exagerada, se genera un impacto de sensibilización y conmoción que la construcción del enemigo carece de temporalidad definida: es el pasado de caos, la patología latente del presente pero la alerta hacia el futuro por su peligrosidad.

En el artículo la Sociología es concebida como ciencia cuyo criterio demarcatorio es la utilización de “el método científico”, entiende que dogmas como el “marxismo” con verdades absolutas, con leyes que explican el pasado, el futuro y el presente, y no admiten otras posiciones y por tanto no son ciencia: “(...) la sociología científica era una amenaza al dogmatismo marxista” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 34). Se genera así una nueva dualidad. Reconocer el antagonismo, la imposibilidad del encuentro entre la disciplina científica y el “comunismo internacional”, ubica a la Sociología en el lugar de “neutralidad”, de asepsia científica. Según el artículo, el marxismo ve política donde hay naturaleza, ideologiza el conocimiento y pone en cuestión el orden existente. “El método” es el de las ciencias naturales, porque su finalidad es encontrar las leyes de lo social, entonces las leyes de la naturaleza.

El desarrollo metodológico es el de la estadística y el “procesamiento de datos masivos” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36), de gran avance en los países desarrollados (entiéndase europeos y EEUU). La lógica de explicación científica, también responde a este mismo modelo de investigación que propone encontrar generalizaciones. Entienden las FFAA, que la ciencia en esta región aún se encuentra atrasada, enmarcada en la especulación filosófica. Esta postura parece seguir la propuesta comptiana de la “ley de los tres estados”. En una concepción lineal del desarrollo humano y del conocimiento, en etapas superadoras una de otra, el estadio metafísico fuertemente asociado a la especulación da paso al estado al positivo, donde la ciencia se impone y abandona lo que no es posible comprobar a través de los hechos (Aron, 1967). Se presenta así un nuevo dualismo el metodológico: por un lado los métodos

cuantitativos: estadística -los válidos- y los cualitativos: especulación filosófica -los peligrosos-.

Para *El Soldado* la cooptación de la Sociología por el marxismo, se da fundamentalmente por la debilidad metodológica. En la medida que la filosofía especulativa ha sido la forma de conocer de esta ciencia, el comunismo ha encontrado su puerta de ingreso. Las instituciones educativas como las universidades a lo largo de América Latina han generado temores a los sociólogos para evitar el acercamiento a la Sociología occidental de amplio desarrollo en Europa y en EEUU: “Los institutos de investigación fueron rápidamente copados por agentes marxistas. El que intentaba comunicarse con el extranjero, era rápidamente acusado de espía, de agente imperialista infiltrado, y sobre él caía, el escarnio público y subsiguientemente la destitución” (El Soldado, N° 26, p. 36).

Sin embargo, la “...ciencia o método científico (...) significan por encima de todo: ‘humildad’” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 34). Esta personificación de la ciencia la identifica como saber superior, pero a la vez exige una actitud de “humildad” frente al conocimiento, reconociéndolo como “limitado” y posible de ser influenciado por los “pre-conceptos”. Esta noción valorativa en el marco de la dualidad discursiva: “humilde”, es opuesta a la actitud “dogmática” e ideológica del marxismo. Por su antagónico se entiende que, si la ciencia es “humilde”, el marxismo es soberbia, impregnado por el conocimiento absoluto e indiscutible de la ideología.

El objeto de la Sociología es lo dado socialmente, no admite más complejidad que la propia naturaleza “(...) sociología es el estudio de la naturaleza, organización, variedades y funcionamiento de los grupos humanos” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 34). Si bien reconoce que hay marcos conceptuales que respaldan estas afirmaciones, prefiere no discurrir en aspectos teóricos tal vez porque no era el espacio o porque no importaba explicar a sus receptores. Esta delimitación del objeto de estudio, al igual que el criterio demarcatorio, se inscribe en la concepción positivista⁴⁶ de la ciencia, con influencia de la biología y el abordaje organicista.

¿Por qué no argumentar teóricamente sus decisiones conceptuales? Es posible sostener que en la lógica de la formación discursiva de la dictadura, es decir la construcción de dualidades, de enemigos y realidades que encubren la represión, se restringe intencionalmente la argumentación epistemológica a los aspectos que definen la matriz moral de occidente. Por lo tanto, no re-

46. “(...) la corriente intelectual más poderosa del pensamiento occidental de la segunda mitad del siglo XIX” (Carr y Kemmis, 1988, p. 76)

quiere ningún fundamento que evidencie reflexión epistemológica ni teórica, porque lo moral de por sí es suficiente para justificarse.

4.5.2. La Sociología en “casa ajena”

En una metáfora, deja ver el doble juego de estrategia política que expresa la intromisión comunista hacia la Sociología: “(...) **negarla en casa propia y usarla en casa ajena**”⁴⁷ (El Soldado, 1977, N° 26, p. 34). La “casa propia” es la ciencia, la verdad, lo natural, lo moral, lo bueno, lo “inocente” sin embargo la “casa ajena” es el mal, lo inmoral, el dogma. Por eso en la personificación que se hace de la Sociología se configura en una especie de víctima portadora de pureza. Esa “casa ajena” niega a la ciencia, “la democracia y la libertad”, no es más que la estrategia ideológica para la conquista de diversos espacios con el objetivo de apropiarse de lo que no les pertenece: “en suma, la sociología de los comunistas era como la libertad y la democracia de los comunistas” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36). Antes enemigos de la democracia por considerarla burguesa, proceso que se reitera con la ciencia social. La Sociología es víctima e “inevitable enemiga del marxismo” (El Soldado, 1977, N° 27, p. 36), al igual que la democracia. Se podría afirmar que entre las posturas marxistas, como la de Anderson (1977) -citada más arriba- y la de los militares de la dictadura hay un punto en común: Sociología y marxismo no son lo mismo, se niegan, por lo menos en sus inicios.

En términos militares, *El Soldado* identifica cual es la metodología de acción de la Sociología cooptada por el marxismo: “la táctica de la sociología en casa ajena se basaba en dos principios; 1) inventar lo que se conoció como ‘sociología comprometida’; 2) perseguir a los sociólogos científicos o independientes” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36).

La primera de estas “tácticas”: la Sociología “comprometida”, está asociada a un proceso creciente de imposición de metodológica y teórica. Los métodos utilizados en las investigaciones, según la revista, nunca fueron “explicados”, por lo que se genera con suspicacia la duda de su validez. Por su parte los “temas” de investigación están relacionados con “las consignas políticas” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36), reconocen el interés que se esconde tras los marxistas que se dicen sociólogos: “hágase una compulsión de los trabajos ‘sociológicos’ de la década del 60-70 y se verá que no hay uno de ellos que no trate de las clases sociales, la desocupación, la desigualdad (...)” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36). Esta temática atenta contra la objetividad de la ciencia, en la medida que los comunistas ven en estos fenómenos, solamente en las so-

47. Las negritas son de la fuente.

ciudades occidentales y en los regímenes “democráticos”. Para ellos, entonces, los problemas sociales surgen en las sociedades libres, no en el socialismo, lo que convierte a la Sociología en una forma de “propaganda” política y la “propaganda” se aleja de la educación.

La teoría social influenciada por el marxismo no es concebida en esos términos sino como sesgo ideológico. Las opciones teóricas del investigador no eran elegidas sino impuestas, estaban impregnadas de presiones propagandísticas de las orientaciones comunistas. “(...) la sociología había sido relegada al miserable papel de manufacturar la materia prima para la ‘denuncia’ social que los comunistas desarrollaban” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36). Esta forma de orientar parcialmente la investigación dejaba atrás otros objetos de estudio que en el entendido de las FFAA son relevantes. Algunos de ellos refieren a: “(...) cómo eran las instituciones sociales, a qué edades se casaban los uruguayos o los argentinos, qué factores influían en sus vocaciones profesionales, o en su rendimiento como estudiantes, cuál era el prestigio de distintas ocupaciones, etc” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36). El abandono de determinados fenómenos sociales en desmedro de otros dejaba en evidencia para qué los marxistas querían a la Sociología. Así presentan varias dualidades: objetividad –dada por “el método científico”- y la propaganda (divulgación con intereses políticos e imparcialidad); conocimiento científico (sobre las instituciones) y la denuncia social (interesada y demagógica). En oportunidad de celebrar 45 años de la refundación de la Sociología en el Uruguay, de Sierra (2014), coincide en algún punto con esta lectura: “(...) porque se esperaba de las ciencias sociales que “resolvieran” los problemas del país y del mundo” (p. 414).

Entienden las FFAA que las universidades latinoamericanas no han hecho más que reproducir este modelo propagandista y han querido implantar el descrédito a las democracias con las críticas por ejemplo a las clases sociales y “(...) el acceso diferencial de las distintas clases sociales a la enseñanza” (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36). Cuando en realidad no podría responsabilizar a las “autoridades” que los obreros no accedan a la universidad. Estas instituciones son “casas ajenas” que el marxismo se ha apropiado imponiendo su ideología. A tal punto es esta apropiación que:

(...) no puede extrañar que el Instituto de Ciencias Sociales de la F. de Derecho, por ejemplo, el máximo centro de Sociología en nuestro país haya sido dirigido, por ejemplo por un profesor de Filosofía⁴⁸; los extranjeros que

48. Probablemente se refiera al filósofo Mario Otero, pero no se ha podido encontrar el dato certero.

el mismo contratara, fueran prácticamente sin excepción marxistas y finalmente, que esta institución fuera la única cuya encuesta preelectoral en 1971 cayera en la 'pifia' de pronosticar el inminente triunfo del Frente Amplio. (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36)

El Instituto referido se fundó en la década del 50 y fue el primero de esta disciplina. No existía formación específica, por ello los primeros sociólogos son profesionales en Derecho. Al primer Director del Instituto, Isaac Ganón, le siguió Aldo Solari de 1958 a 1967 (Capagna, 2001) y previo al cierre de la carrera⁴⁹ Alfredo Errandonea. Entre los docentes, aparte de los mencionados se encontraban Horacio Martorelli, Carlos Rama y Ricardo Yelmo (Errandonea, 2003), y desde Argentina asistían Liliana de Riz (vinculada a la filosofía, era parte del equipo de Mario Bunge) (de Sierra, 2014). Con diversos niveles de compromiso en el ejercicio de su profesión de grado, los docentes uruguayos provienen de la Facultad de Derecho, la forma con que la dictadura construyó el desprestigio y descrédito de estos intelectuales, era acusándolo de falta de rigurosidad académica. Especialmente en lo teórico como concepción de mundo y en lo metodológico como forma de desvirtuar la realidad.

El discurso sobre la Sociología –más que sociológico- no solo se presenta neutral desde lo teórico, sino que no admite la posibilidad del dilema epistemológico, separando lo sociológico de lo filosófico. En ese sentido, la omisión de esta reflexión es campo fértil a la imposición de un tipo de conocimiento como único posible, incuestionable, verdad revelada, y en consecuencia se anula todo tipo de disidencia.

La revista entiende que es tal el punto de contradicción entre Sociología y comunismo, que los sociólogos cuando han querido hacer averiguaciones sobre estadísticas en países como la Unión Soviética: "(...) han sido frecuentemente amenazados, acusados de espionaje, y sufrido toda clase de restricciones en sus libertades, llegando en algunos casos al encarcelamiento" (El Soldado, 1977, N° 26, p. 36). La representación de la dictadura sobre el marxismo lo muestra como opresor de la Sociología con su verdad. En plena guerra fría la identificación con EEUU y la oposición ideológica hacia los países socialistas, justifican la persecución de la patología, es decir del comunismo internacional, peligro inminente en América Latina por la experiencia cubana.

49. La Licenciatura en Sociología se inició en el año 1971 y la dictadura la cerró en 1973. Funcionaba, al igual que el Instituto de Ciencias Sociales, en la Facultad de Derecho de la UdelaR.

El texto se impone una profunda violencia implícita, cargada de calificativos ofensivos, fuertemente atravesados por el “debe ser”, exponiendo la idea de un sujeto (sociólogo), ciencia y Sociología deseables. Incluye a la ciencia dentro de lo “deber ser”, es decir de la moral occidental, pero no a cualquier ciencia, sino el conocimiento que se base en “el método científico” construido por las ciencias naturales. La Sociología se transforma en un peligro latente cuando es cooptada por la “ideología” marxista, es nocividad en casa ajena.

4.5.3. Ciencia “comprometida”

En un segundo artículo de la serie de cuatro dedicados a la relación entre Sociología y el marxismo, se delimita la Sociología “comprometida” como táctica política. Esta consiste en “(...) instalar siempre que sea posible una orientación oficial” (El Soldado, 1977, N° 27, p. 36), sobre la sociedad desde el marxismo y sus intereses. Esa “oficialización” deja entrever una cuestión institucionalizada, de imposición organizada y reglada en las universidades. La Sociología es neutral, solo se politiza cuando el marxismo se apropia de ella.

La reiteración sistemática del mismo argumento, busca confirmar una y otra vez un enemigo latente, en ocasiones imperceptible a los ojos del “observador desprevenido” y por el carácter “comprometido”, es invasor y lesivo de los valores sociales. La manipulación política del comunismo internacional es el objetivo, para ello seduce a personas de buena fe. La concepción epistemológica que subyace establece la objetividad de la ciencia que se podría afirmar que es paradójal, porque por un lado condena al marxismo por su abordaje ideológico, y por otro la perspectiva que promueve es la “admiración” a los métodos estadísticos y matemáticos que según entienden asegura la neutralidad. Alertan sobre los preconceptos a la hora de investigar, personifican a la ciencia como “pura y desinteresada” caracterizada por su condición de “humilde”. Esta tensión le otorga al conocimiento científico un estatuto moral al colocar a la ciencia por encima de cualquier otro tipo de conocimiento (especialmente de tradición marxista), situación que parece discutir con la “neutralidad” proclamada.

Para la dictadura aunque el marxismo quiera arrogarse el carácter científico usando “casa ajena” a través de metodologías que apliquen estadísticas, no hace más que imponer su interpretación de la realidad:

...el sociólogo así concebido no es ni más ni menos que un abogado del marxismo que se cubre con el ropaje científico y maneja cifras y datos —cómo si esto de por sí calificara a alguien de científico— los cuales interpreta dentro del contexto de una doctrina política que pretende ser objetiva y científica. (El Soldado, 1977, N° 27, p. 36)

La concepción de sociólogo y de su papel cuando se define marxista, lo pone del lado de la demagogia y la defensa irracional de la ideología, desacreditando, así, la construcción de conocimiento por su sesgo y su intencionalidad propagandista. La representación del sociólogo marxista lo ubica en un lugar de proselitismo, incapaz de dar cuenta de la realidad social porque actúa en función de sus propios intereses. El descrédito anula cualquier propuesta alternativa a las visiones conservadoras de la Sociología tradicional, que para la dictadura es la que se ajusta a la matriz moral y entonces la única con validez científica.

Para la revista el “impacto emocional” que despiertan ciertos temas como la desigualdad y la pobreza, permite que tengan influencia sobre personas sensibles a los mismos. Subyace la idea del sujeto ingenuo que puede ser engañado con facilidad frente a un discurso que trabaje con objetos de preocupación social.

Sin dudas esta situación es de enorme preocupación para las FFAA:

...unido al impacto emocional que muchas veces tiene la descripción de los problemas sociales, hace comprensible que más de un muchacho bien intencionado haya sido captado para el marxismo y la subversión en un aula donde aparentemente no se hacía otra cosa que enseñar una ‘ciencia’ (El Soldado, 1977, N° 27, p. 36)

El joven incauto, sensible, corregible es objeto de desvelos de las FFAA. Es fácilmente captable por los ideólogos del marxismo. Especialmente cuando sus docentes tienen esta “ideología”, su objetivo es adoctrinarlos para cooptarlos y servir a sus intereses. Es que en las aulas se encuentra el peligro latente del desplazamiento de la Sociología “científica” hacia la Sociología “comprometida”. Las instituciones educativas universitarias ya imponían esa “doctrina”, hay que estar alerta con los más jóvenes que son campo fértil para la indisciplina. Tal vez esta ingenuidad y el peligro de adoctrinamiento sean la clave por la cual se incorpora la Sociología en ESBS.

4.5.4. La persecución a sociólogos: Casa de las Américas⁵⁰

Para *El Soldado* las dimensiones del análisis de la Sociología como disciplina, no se reduce a las instituciones de formación, ni al Uruguay sino que

50. La Casa de las Américas fue fundada en 1959 en el contexto de revolución cubana, tiene su sede en la Habana. Se dedica fundamentalmente a actividades relacionadas con el arte como las narrativas, poesía, teatro, música y pensamiento social latinoamericano, entre otras. Según su página web: “(...) realiza actividades de carácter no gubernamental, encaminadas a desarrollar y ampliar

constituye un problema internacional, en el entendido que el marxismo trasciende fronteras y esta Ciencia Social no está exenta.

En un análisis sobre supuestas directivas de Cuba y Fidel Castro sobre directivas a los “comunistas” criollos de cómo actuar frente a los sociólogos “no alineados”, en la revista se expresa que: “el objetivo: terminar de raíz con cualquier brote de investigación sociológica independiente, y eliminar todo contacto entre los sociólogos latinoamericanos y científicos sociales no marxistas del mundo occidental” (El Soldado, 1977, N° 27, p. 36). La enunciación en términos de peligrosidad se acrecienta, se configura ya como un problema internacional. En un discurso que tensiona permanentemente lo micro social (el sujeto peligroso y en peligro: joven, sociólogo, cualquier ser humano sensible que se transforma en vulnerable) y lo macro social (la sociedad uruguaya, el comunismo internacional), pero sin embargo no abandona lo meso social (la institución educativa y el aula vulnerable al discurso).

Este mandato enunciado se desarrolla en tres actos: 1- “el científico es elegido como blanco”; 2- “aparece la oportunidad propicia”; 3- “las operaciones de limpieza y sus resultados” (El Soldado, 1977, N° 27, p. 36 y 38).

En el primer acto, denominado “el científico es elegido como blanco”, se contextualiza durante los años 60, donde la “intelectualidad” ante los temas de la desigualdad social, se sensibilizó en la búsqueda de mejoras de las condiciones de pobreza que se denunciaban en América Latina. A ello hay que agregar la atención que generó en el presidente J.F. Kennedy y en EEUU, la situación social de la región y el interés que surgió en la iglesia católica sobre las mismas temáticas. Estos dos actores, según *El Soldado*, por supuesto no intencionalmente, propiciaron el contexto de desarrollo de las visiones marxistas, las que aprovecharon el campo fértil para potenciar estas inquietudes.

Lo fundamental era obstaculizar una ciencia independiente que tirara por tierra las investigaciones parciales de los marxistas. La dictadura pone en cuestión de forma permanente el carácter científico de los estudios y datos elaborados por los intelectuales marxistas. La desconfianza se instala al considerar quién es el interlocutor para validar o no los resultados obtenidos. Es que el peligro está en la utilización de un “terrorismo verbal”, de denuncia de una realidad que no es tal sino puro interés ideológico.

En un alegato a favor de la autonomía disciplinar, *El Soldado* expresa:

las relaciones socioculturales con los pueblos de América Latina, el Caribe y el mundo” (<http://www.casa.cult.cu/casa.php>)

En nuestro país, como en otros, hacia 1960, apenas si se hacían esfuerzos por establecer la Sociología como disciplina independiente. La Facultad de Derecho acababa de crear su instituto de Ciencias Sociales con recursos muy limitados; obsérvese qué poca cosa se pensaba que era la Sociología cuando este instituto debía, para justificar su existencia, tomar el rótulo de todas las ciencias sociales. Con alguna excepción, las ciencias sociales no estaban (en realidad ni siquiera lo están hoy) establecidas en nuestro medio como actividades independientes, ni menos aún como profesiones. (El Soldado, 1977, N° 27, p. 36)

En una especie de provocación epistemológica, la revista devela el valor que la academia le ha dado a la Sociología, cuestiona la decisión de la Facultad de Derecho sobre la denominación del Instituto de Ciencias Sociales, la misma academia que fue objetada por su conformación marxista. Con cierta ambigüedad conceptual, las ciencias sociales parecen no tener muchos puntos de coincidencia con la Sociología, aún más, para los dictadores exigiría una formación profesional específica, diferente a la de la “ciencia en casa ajena”. Este reclamo no hace más que contradecir la decisión del cierre de la licenciatura en la UdelaR, por lo que traslada al enemigo la responsabilidad de la no existencia de la especificidad en la formación. El argumento busca ocultar la represión y censura que recibió la Sociología académica ante la intervención universitaria. Es más, el reproche del no reconocimiento de la especificidad epistemológica parece ser un eslabón más del cuestionamiento a la legitimidad del Instituto y de aquello que lo sustenta. El discurso apologético de la Sociología autónoma con respecto a otras ciencias contraviene la decisión curricular del Plan 76, cuya denominación y abordaje la subordinó al Derecho, el nombre de la nueva asignatura fue Introducción a las Ciencias Sociales y el Derecho, con contenido jurídico, bibliografía jurídica, y enseñada por docente con formación jurídica y “moral”. Por tanto, el Plan 76, no reconoció la especificidad disciplinar de la Sociología, la moralizó y la asoció al Derecho como forma de justificar su existencia en el diseño del nuevo Plan.

Reconocen que en el surgimiento del Instituto de Ciencias Sociales, se había vinculado con la Sociología norteamericana que, entienden, gozaba de gran prestigio. Al comienzo de su funcionamiento realizaron actividades con la que participaron sociólogos como S.M. Lipset y J. Labbens, “todo parecía indicar que la Sociología de nuestro país se iba a integrar en el esfuerzo mundial por desarrollar una ciencia y una profesión independientes” (El Soldado,

1977, N° 27, p. 36). Pero llegó la desilusión, el marxismo hizo lo suyo y desde el Semanario *Marcha*⁵¹ se cuestionó algunas de esas actividades.

La tensión entre Sociología “científica” y Sociología “comprometida” es resuelta en el texto con la matriz moral estructurante, partiendo de un lugar de violencia, denomina “prostitución” al conocimiento y a quien lo produce: “(...) en medio de las acusaciones dirigidas a los sociólogos norteamericanos, por intelectuales latinoamericanos, había detectado un brillo en los ojos de estos últimos muy especial... cuando se oía la palabra dólares” (El Soldado, 1977, N° 27, p. 38). Para el Centro Militar la condición mercenaria del marxismo, no solo permite cuestionar la producción teórica y empírica en sí, sino también la objetividad y la metodología de investigación. La condición moral del intelectual marxista vuelve a ser cuestionada: la vulnerabilidad de sus convicciones. A partir de la magnificación de los atributos negativos de la Sociología “comprometida” su representación es asociada a la patología social, lo ideológico entonces, permite hacer un juicio moral.

El segundo acto, denominado “aparece la oportunidad propicia”, tiene que ver con el desarrollo de la Sociología norteamericana, la relación con del ejército y la respuesta del marxismo latinoamericano. Las ciencias sociales fueron convocadas por el Pentágono para investigar el papel de la “insurgencia a nivel continental, esta intervención se llamó “Plan Camelot”. Entiende la revista que este contexto favoreció la organización de la condena a la Sociología “científica”, no solo desde *Marcha*, también desde *El Popular*⁵² y otros organismos de prensa de la misma corriente ideológica en Chile y Cuba. La mención a la predisposición internacional que intencionadamente toma un hecho puntal y lo potencia para cuestionar la Sociología como ciencia, quiere significar la labilidad de la disciplina frente al marxismo, se potencia así la idea de peligro y vulnerabilidad.

Esta Sociología “científica” proclamada con fervor por su validez universal, responde a la corriente de mayor incidencia en EEUU en ese contexto, el estructural-funcionalismo, del cual el sociólogo Talcott Parsons es uno de sus representantes. A lo que hay que agregar a los teóricos del neoliberalismo, conocidos como *Chicago Boys*, cuyo exponente principal fue Milton Friedman, los que ejercieron una enorme influencia en la dictadura de Augusto Pinochet en Chile (Anderson, 2003). Serán estas ciencias sociales y su propuesta

51. Publicación que surge en 1939, dirigido por Carlos Quijano. Sus páginas colaboraron con la formación teórica de la izquierda uruguaya, no solo desde el análisis sino también en la construcción de alternativas políticas, sociales y culturales.

52. Órgano de prensa oficial del Partido Comunista del Uruguay.

teórica quienes sirvan de fundamento académico a los dictadores para contraponer en esa dualidad que vacían de toda argumentación epistemológica y teórica, transformando en un dilema moral, de “buenos” y “malos”, limitando la posibilidad de reflexionar por fuera de esa matriz moral.

Al tercer acto, *El Soldado* lo llamó: “las operaciones de limpieza y su resultado”. La revista entiende que el “Plan Camelot”⁵³ no cumplió con el cometido para solucionar problemas, “pero si sirvió como pretexto al comunismo para acusar a todos los sociólogos de “espías del imperialismo”, “agentes del Pentágono”, etc” (El Soldado, 1977, N° 27, p. 38). Para la dictadura la acusación marxista de la Sociología como ciencia burguesa, deja entrever su valor como conocimiento, es decir, por oposición si el enemigo la ataca es porque su aporte es contrario a los intereses que él proclama. Según *El Soldado*, con el fundamento de “Camelot” se montó una “operación limpieza” de todo sociólogo no marxista, por ello el “plan” tuvo un efecto contrario a sus objetivos, no terminó con la “insurgencia” sino que la alimentó. En esta confluencia de argumentos que parecen no tener ningún sustento, la Sociología vuelve a ser la excusa y fundamento que se presenta como hipérbole que construye un enemigo que, si bien es identificado, no es definido, aun desde de la Sociología “científica” que se proclama. La mera enunciación del comunismo, convierte al mensaje en una valoración moral y política vaciando a la Sociología de contenido académico.

Como dato curioso *El Soldado* menciona a FLACSO como fuente de formación de la izquierda en América Latina: “en Chile (...) FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, —donde gran parte de los “sociólogos” uruguayos bendecidos por la izquierda recibieron entrenamiento—. (El Soldado, 1977, N° 27, p. 38)

4.5.5. *El sociólogo: intelectual desvalido*

El tercero de los artículos se publica en el N° 28 de julio de 1977. En él se exponen conflictos a partir del “Plan Camelot” enmarcados en las relaciones de espionaje producto del escenario de guerra fría que enfrentaba bloques de poder atravesado por posturas políticas e ideológicas antagónicas. A este artículo lo denominaron: “Cómo ‘programar’ un científico para que diga lo que el Partido manda”.

53. Se trata del Proyecto Camelot en investigación en ciencias sociales de la Universidad de Washington en acuerdo con el Ejército de EE.UU., cuyo inicio es en 1964. Dentro de sus objetivos estaba reconocer el peligro de revueltas y guerras internas (Manno y Bednarcik, s/f).

La extensión del título y la contundencia de la afirmación ya expresan una condición que pone al “científico” como sujeto vulnerable, manipulable frente a determinadas concepciones ideológicas. La idea de “programar” a un científico lo ubica en un lugar de irracionalidad e irreflexibilidad. Por miedo o porque lo han cooptado la posición del sujeto es de obediencia, sin voluntad de decidir. Peligro y miedo mantienen la atención en el título del artículo. Al igual que en los otros la lectura de todo el texto vale tanto como la contundencia de la afirmación de su título, si bien no explicitado “el Partido”, refiere al PCU y/o eventualmente al Frente Amplio, quienes son los “programadores”.

La “programación” y la ciencia parecen no ir por los mismos carriles. Se programan máquinas para que hagan lo que el programador quiere que realice. “El Partido” ordena ciertos mandatos que imponen un “deber ser” anticientífico pero con “casa ajena”.

Desde esa línea el artículo utiliza la metáfora: “matar una mosca con un cañón” (El Soldado, 1977, N° 28, p. 30) para significar el peso de un aparato organizado contra los científicos que quieren practicar una Sociología científica que se encuentra cautivo ante “(...) la sensibilidad de los ambientes sociológicos, e intelectuales en general, de – nuestro país” (El Soldado, 1977, N° 28, p. 30). Reafirma, así la idea del título, pone al sociólogo en una condición de sujeto inmaculado y víctima cuya situación es irreconciliable con el marxismo.

En el análisis epistemológico que realiza se incorpora la idea de juventud de la Sociología como Ciencia Social en relación a otras disciplinas, la incompreensión y el cuestionamiento que pesa sobre ella:

El intelectual está generalmente desvalido ante la presión del que detenta el poder y en el caso del sociólogo en la situación referida, se trata de un científico que practica una actividad relativamente nueva, que el público en general no comprende, y que inclusive el mundo científico, excepto en los países más desarrollados, aún no ha aprendido a respetar. (El Soldado, 1977, N° 28, p. 30)

Por tanto, el sociólogo en su condición de manipulable y víctima tiene varios obstáculos: el poder de la ideología que se impone, la novedad de una disciplina de escaso desarrollo en el país y la falta de prestigio y reconocimiento disciplinar; estos elementos no han permitido generar un espacio autónomo en la academia.

Entiende *El Soldado* que los sociólogos, bajo presión tuvieron que aceptar las directivas emanadas de *Marcha* y *El Popular*, el que pudo migró hacia

occidente donde encontró posibilidades de desarrollo profesional. La captación nunca es por convencimiento sino por presiones o seducción económica. Ante la “(...) maquinaria coactiva, los sociólogos del Río de la Plata no podían ofrecer resistencia” (El Soldado, 1977, N° 28, p. 30).

Para la dictadura, el “poderoso” no es quien gobierna y tiene para sí el aparato armado, coercitivo y represor del Estado, sino quien manipula ideológicamente a los que tienen la virtud de la pureza como el sociólogo o el joven. De esa manera se transfiere al otro el poder que se detenta. En los momentos de mayor represión, secuestro y tortura la dictadura proyecta en el otro –su enemigo- su propio poder, que no se reduce a la coacción en sentido jurídico, sino también al monopolio ideológico en los medios de comunicación, las instituciones públicas, entre ellas las educativas. Esta forma de atribuirle lo que carece, le permite profundizar la representación de patología y desviación moral, lo magnifica con el ánimo de generar el miedo que impone la violencia de desvirtuar al otro en su condición.

Horrorizados ante la persecución a sociólogos no marxistas, pero más aún con lo que implica ser un sociólogo “comprometido”, entiende *El Soldado* que “(...) no debía ya ser solamente el portavoz de un partido político, el repetidor de consignas preestablecidas, sino que sus investigaciones debían concluir lo que el ‘librito’ marxista decía, y esto debía ser útil a los fines de la subversión continental” (El Soldado, 1977, N° 28, p. 30). La ironía sobre la investigación marxista y la reducción de su teoría a un “librito”, continúa una lógica de violencia, configurando una idea de linealidad y de la existencia de una guía o de un decálogo preestablecido que el sociólogo no podría cuestionar. El “librito” es una abstracción que no es reductible a ningún texto de Marx, sino a un recetario práctico e incuestionable. Esta calificación de “librito” a la vasta producción de Marx y Engels busca minimizar cualquier complejidad de las categorías y relaciones teóricas construidas por estos autores y sus continuadores.

Es que el peligro es político. El asombro y estupor de la revista al reconocer que la práctica revolucionaria implicaba teoría, investigación y acción política, pone a la Sociología “comprometida” en el banquillo de los acusados de la falta de rigor científico y objetividad:

Censura de los materiales de estudio adoctrinamiento sistemático, pretendiendo dar una visión parcializada de las sociedades, con insistencia en las injusticias sociales en nuestro país y la América Latina, establecimiento de una relación entre investigación social y militancia revolucionaria, y terrorismo verbal constantemente aplicado a los disidentes, esas fueron las bases

sobre las cuales el comunismo realizó su tarea de “colonizar” a los sociólogos latinoamericanos. (El Soldado, 1977, N° 28, p. 30)

En este caso el problema, más que la Sociología, son los sociólogos, su sensibilidad al marxismo y a los temas que trata como la pobreza o la desigualdad. La dictadura proyecta en el otro la censura que practica y genera víctimas sobre los censurados o “disidentes” que los sociólogos alineados “persiguen”. La construcción de esa idea de víctima profundiza la idea de verdugo, desde la visión dual, el acento en la ingenuidad del sociólogo “científico” engrandece al victimario y radicaliza la línea entre lo que es y no es moral.

4.5.6. La desvirtuación de una noble herramienta

El cuarto de los artículos: “La desvirtuación (sic) de una noble herramienta”, como los títulos anteriores pretende impactar. Sin embargo, a diferencia de los aquellos que contenían una carga de violencia simbólica y temor, en este caso provoca congoja por lo que han hecho con la Sociología: la han desvirtuado. Lo que fue o eventualmente puede ser está copado por la ideología comunista. A través de una personificación reconocen la “nobleza” de la Sociología como ciencia, otorgándole así, la condición moral ajustada a la matriz que proclama la dictadura. Desde esta perspectiva la hace un instrumento fiel, leal, honesto, “humilde” (como fue calificado el conocimiento científico en el primero de los artículos), y por su condición de “herramienta” se muestra como disciplina funcional a los intereses de quien la reconoce y la utiliza. El título en sí despierta sensibilidad empática ante un valor significativo que representa la condición de “nobleza”, de esta manera no habilita la posibilidad de disentir, por su impronta moral la hace incuestionable, por lo pronto desde el Occidente.

En este artículo aparece quiebre epistemológico en relación a los que lo antecedieron. No solamente por el título, que parece ir por otro rumbo, sino también por la definición de ciencia:

La ciencia es una herramienta del espíritu humano para analizar y comprender la realidad que nos habilita para prever los acontecimientos. (...) El mundo de hoy, más que obra de los agentes naturales, es un resultado del condicionamiento del medio físico por obra de nuestros conocimientos y de las tecnologías de que disponemos, en un esfuerzo, no siempre exitoso, pero siempre heroico y noble, de convertir nuestro hábitat en un lugar más apropiado para la existencia. (El Soldado, 1977, N° 29, p. 38)

De este párrafo surgen algunas posturas epistemológicas que discuten con los anteriores artículos, lo llamativo es que algunas de esas afirmaciones eran los argumentos contra el marxismo.

La identificación de la ciencia con el “espíritu humano” no refiere a la distinción ya clásica, que propone Dilthey y que es retomada por Weber, entre ciencias naturales y ciencias del espíritu o de la cultura (Weber, 1997; Briones, 2002), sino que identifica a la ciencia como una actividad “espiritual”, intangible, abstracta asociada al alma, tomando el contexto de producción, se podría asociar a las creencias y a la moralidad, las nociones de heroísmo y de nobleza parecen confirmarlo. Se puede afirmar que al igual que la moral, la Sociología involucra con la inmaterialidad del “espíritu”.

La revista se refiere en primer término que la ciencia “analiza y comprende”. Son términos que aparecen en el discurso de *El Soldado*, pero que no habían sido mencionados hasta el momento. Esta comprensión no se desprenda de la metodología weberiana o hermenéutica, probablemente, por su contexto se acerque a la explicación positivista, en términos de relación de variables que entrelazan una relación causal. Esta afirmación se refrenda en la medida que la ciencia tiene la capacidad de “prever” y por tanto predecir, las teorías comprensivas cuestionan la posibilidad de crear leyes predictivas por la condición probable de la acción humana (Weber, 1997). Recuérdese que en primer artículo, esta era una de las críticas al marxismo, porque sostenía que esta corriente es una teoría totalizadora que puede saber lo que pasó, lo que pasa y lo que pasará mediante leyes que, según la revista son irrefutables.

Otra de las posturas epistemológicas que parece contradecir los artículos anteriores, es la reciprocidad entre “medio físico” e individuo. Para los textos precedentes, la Sociología era el estudio de la “naturaleza” social, su antagónico el marxismo, la Sociología “comprometida”, no concibe las relaciones sociales como naturales porque son políticas. Si bien la idea de lo “físico” tiene una fuerte connotación geográfica y de relación con la naturaleza, este artículo considera que existe un condicionamiento que al parecer no es solo natural sino también construido a través del “conocimiento”. Pero no culmina ahí, sino que “nuestro esfuerzo” busca “convertir nuestro hábitat”, por tanto, el individuo puede modificar la realidad en que está inserto. Entonces, se puede transformar el medio circundante en el entendido que la naturaleza es inmutable, manipulable y socialmente dominable.

Esta intervención en la realidad, si bien parece alejarse estrechamente de la naturaleza, persigue un fin moral: es “heroico y noble”. La combinación entre heroicidad y nobleza, es una condición que implica actitudes des-

tacadas por sobre el resto, en ocasiones hasta mágicas, pero siempre del lado del “bien” o mejor aún del “bien de la sociedad”. Lo heroico y noble se asocia a una práctica militar, que enaltece el coraje del enfrentamiento al enemigo por razones que se entienden superiores. Concebida de esta manera la ciencia es representada con poderes mágicos que la destacan del resto por su fortaleza, pero también por su condición moral irreprochable, situación que la atribuye de heroicidad y nobleza. La Sociología “científica” entra dentro de esta categorización.

Esto demuestra que dentro de las FFAA no había unanimidades, ni concepciones únicas, monolíticas y menos aún linealidad en el pensamiento y en sus expresiones. Las formaciones discursivas se construyen en función de luchas internas, que tal vez no sean perceptibles, inclusive para el emisor, sin embargo, se hacen implícitas en los aspectos simbólicos que rodean el discurso de las FFAA -por lo menos en relación a la Sociología y su cientificidad-. Estas contradicciones reflejan de alguna manera conflictos internos, no solo políticos sino también epistemológicos. Lo que si aparece con meridiana claridad es que es “la ley” que se impone es la de “la autoridad” –en este caso sería decir quien tiene las armas-, y eso parece inequívoco.

Más adelante continúa tomando postura sobre supuestos gnoseológicos y epistemológicos de la Sociología:

Esta capacidad, de delimitar los problemas en términos acequibles (sic) a nuestros conocimientos, reunir los datos en forma de que éstos ilustren las situaciones bajo estudio y no nos engañen, y extraer las conclusiones apropiadas en forma lógica y desapasionada, demanda la presencia de un profesional entrenado en métodos y teorías sociológicas. (El Soldado, 1977, N° 29, p. 38)

Si bien hubo un esbozo sobre la teoría Sociológica, es la primera vez que se hace explícito de esa manera. Reconocer que la metodología y la teoría son parte del “entrenamiento” del sociólogo es darle un marco teórico a las decisiones de investigación y le quita cierta ingenuidad a las mismas. Se conoce en función de algunas decisiones metodológicas: la delimitación del problema de estudio y la posibilidad de reunir datos sobre el mismo. Esos datos son cuantitativos, porque es la estadística la metodología fiable y objetiva, como si el dato en sí no fuera una construcción atravesada por la teoría y la metodología. La “lógica” y la forma “desapasionada” permite a través de cierta racionalidad llegar a la objetividad. Hasta el momento la neutralidad y la asepsia valorativa era lo que caracterizaba a la Sociología “científica”. La

dualidad presente es una contradicción interna entre lo “heroico y noble” y la objetividad del “desapasionamiento”.

Se reitera la idea de “entrenamiento” en lugar de formación. En esa concepción el sociólogo necesita la misma lógica que un militar o eventualmente un deportista. Entrenar es adiestrar. El adiestramiento implica un esfuerzo físico exigente, el entrenamiento no se asocia a la reflexión sino a una serie o varias series de ejercicios de formas reiteradas, mecánica y acrítica. Lo fundamental en este caso es la forma y no la sustancia. El sociólogo si bien necesita de la teoría y la metodología, solamente es importante en su forma, la información en términos de acumulación, en la réplica de los que otros pensaron⁵⁴. Bajo ese mismo abordaje, Ganón (1944) pensó la práctica de enseñanza del docente de Sociología.

Los diferentes artículos analizados carecen de firmas por lo que no es posible reconocer al sujeto o sujetos que producen el discurso, no obstante, la primera parte del presente parece haber sido escrito por otro u otros emisores con respecto a los anteriores. No solo por lo ya explicitado sino porque a la interna del artículo el lenguaje se hace cada vez más complejo y más técnicos; algunos de los ejemplos: analizar, comprender, relaciones sociales, tecnología, complejo mundo contemporáneo.

Sin embargo, la lógica del dualismo se expresó luego de esta pequeña introducción que pareció una licencia epistemológica, a lo desarrollado en los anteriores artículos:

La acción del comunismo a que nos hemos referido (...), fue, ni más ni menos, que la de interferir con el proceso, apenas embrionario en nuestro país de formar estos profesionales. El objetivo era transformar la ciencia de la sociedad o sociología, en una forma de propagación de un esquema ideológico - político que en último término concidía (sic) con los intereses de un partido político, el Frente Amplio; y al recurso humano resultante de este proceso de deformación, en un agente, voluntario o involuntario, de penetración ideológica marxista. (El Soldado, 1977, N° 29, p. 38)

Tal vez este sea el eje argumental por el cual cerrar la carrera de Sociología en la UdelaR, pero este mismo argumento es el que sostiene la incorporación en el CESBS. El peligro de la interferencia del marxismo en la licenciatura

54. Esta visión de ciencia es cuestionada entre otros por Wright Mills en *La imaginación sociológica* ya en 1959 –primera edición en inglés–: “la ‘ciencia’ les parece a muchos no tanto un ethos creador y una orientación, como un juego de máquinas científicas manejadas por técnicos y controladas por hombres economistas y militares que ni encarnan ni comprenden la ciencia como ethos y orientación” (1986, p.35).

ra y el bloqueo al desarrollo de la Sociología “comprometida” en su germen, es decir en la EM, es la tensión que se visualiza en el ámbito curricular entre cerrar y abrir la Sociología como profesión académica y como disciplina escolar. Casi sin mucha advertencia, el abandono de la lógica planteada al inicio de este último artículo, vuelve al reconocimiento del sociólogo como un sujeto de obediencia, incapaz de poder discernir cuándo está siendo cooptado por la ideología marxista, y si es funcional a ella, en ocasiones ni siquiera pueda advertirlo.

4.5.7. *Entre la (de)formación y la propaganda*

Aparece otra dualidad que hasta el momento no parecía tener sentido para el discurso de las FFAA: el educador y el propagandista.

¿Por qué esta nueva dualidad? Cuando en los artículos se estaba desarrollando la idea de la Sociología “científica” y el ejercicio de la profesión de sociólogo, sin sentido aparente comienza a discurrir sobre el problema pedagógico de la formación. Algunos acontecimientos estaban marcando la necesidad de hacer explícito la distinción entre “educador y propagandista”: construir hegemonía sobre el cierre de la licenciatura y la incorporación de la Sociología como disciplina escolar en la ESBS.

Entonces qué es un educador para El Soldado:

(...) es un hombre de espíritu amplio que expone ante su audiencia todas las alternativas u opciones que se ofrecen como solución de un problema, todas las opiniones o perspectivas que existen. La realidad que presenta el educador, es la más amplia imaginable, para que el educando, razonando con su propio criterio, como ser humano dotado de individualidad y de dignidad haga sus propias opciones, guiado por el método, no por la doctrina que se le enseña. (El Soldado, 1977, N° 29, p. 38)

Este enunciado parece contravenir la represión que impuso el gobierno cuando en el año 1975⁵⁵ interviene la ESBS. El “espíritu amplio”, “todas las opciones”, “razonando su propio criterio” “sus propias opciones”, se pierde en la persecución, censura y destitución que sufrieron estudiantes, docentes y trabajadores de la enseñanza. Según Berná (2015) las destituciones y sanciones se hicieron más significativas en el año 1975: “particularmente, el año de

55. Para Berná: “... el 12 de febrero de 1975 se produce una segunda intervención en la Enseñanza” (2015, p.148). Entiende Romano que “el primer golpe a la educación” es en 1970 cuando se remueven las autoridades de secundaria y UTU (2010, p.63). Cabe la duda si no hubo otro “golpe” con la aprobación de la ley 14.101, conocida como ley Sanguinetti que en 1973 pone fin a la participación directa de los docentes en el gobierno de la enseñanza.

la Intervención fue extremadamente agresivo en esta persecución ideológica. A partir de 1978, podría evidenciarse que el régimen no encuentra mayores enemigos peligrosos, y la cultura del miedo habría consolidado la obediencia y el silencio” (p. 160). Por ello las afirmaciones enunciadas en términos de libertad de elección parecen perder fuerza por el peso de los hechos, la persecución y el silenciamiento en la educación. “El espíritu amplio” y “todas las opciones” solo se toleran en la matriz moral de occidente, lo demás se configura como dogma y adoctrinamiento.

Los valores del educador son reducidos a la individualidad, la centralidad está en un sujeto que solamente puede pensarse desde él, no en su dimensión colectiva sino frente o en oposición a otros, a esos otros que son su contrario, el marxismo.

Esa libertad proclamada o autoproclamada del estudiante y del docente, son palabras vacías por el contexto en que se expresan, no logran significar por sí solas sino y exclusivamente si revelan a un enemigo. Es decir, sin su antagónico y sin su representación es imposible otorgarles significación a esas afirmaciones.

“El educador” de “espíritu amplio”, de “todas las opiniones y perspectivas”, se encuentra fuertemente reglamentado en su accionar, desde la vestimenta (Circular 1370, 1975), hasta los libros que debía utilizar en clase (Circular 1372, 1975).

En contraposición a la doctrina, se encuentra “el método”, es decir “el método científico”, el único posible, desde el modelo de las ciencias naturales, el representado desde el sentido común. Se recordará que era el criterio demarcatorio que definía a qué se le llama ciencia. Esa misma metodología era lo que había que fortalecer, por eso su importancia como elemento distintivo de la doctrina.

Por otro lado, se encuentra el “propagandista”, el antagónico necesario como enemigo, como peligro y como sostén del sentido del “educador” y de la Sociología “científica”, de “casa propia”:

el propagandista, en cambio, es aquel que —sin decirlo expresamente— recorta deliberadamente la realidad y presenta a su audiencia sólo un aspecto de ésta; no plantea todas las alternativas u opciones, sino que muestra sólo las que conviene mostrar (...) De esa forma, la realidad resulta restringida, del mismo modo que se va restringiendo la capacidad de razonar del público, y el criterio del destinatario no crece ni se desarrolla, sino que más bien se estrecha, mientras que es conducido en forma obligatoria hacia unas conclusiones y no otras. (El Soldado, 1977, N° 29, p. 38)

Al entender de la revista, el dogmatismo del marxismo como ideología se aplica a la educación y el modelo de docente que lo sostiene es el “propagandístico”. Este ser docente, asociado a una Sociología “comprometida”, limita los derechos de los estudiantes al mostrarles una única lectura de la realidad. Más que formar a las nuevas generaciones las “(de)forma”, las desvía, no las educar. Nuevamente los dictadores transfieren a su “enemigo” sus propias prácticas y concepciones. ¿Quién puede aceptar como válido, especialmente en una ciencia, que se enseñe una visión “estrecha” de la sociedad? ¿Quién podría aceptar una “forma obligatoria hacia unas conclusiones” por sobre “todas las opiniones o perspectivas que existen”? Ante la disyuntiva pedagógica, científica y moral, sin dudas, si hay que optar el “educador” por sobre el “propagandista”.

Desde *El Soldado*, se afirma que el “comunismo” ha montado un aparato propagandístico en las instituciones educativas donde se enseña ciencias sociales, especialmente en la carrera de Sociología. Durante cuatro años, la estructura curricular contenía cursos Economía hecho que llamaba la atención de los dictadores porque no encontraban el sentido, salvo que se quisiera enseñar marxismo. La “(de)formación” que generaba entre las generaciones más jóvenes que querían formarse en Sociología, buscaba crear “(...) economistas ‘de bolsillo, latinoamericanólogos” (El Soldado, 1977, N° 29, p. 39). El proselitismo y la sectorización de las lecturas, orientaban hacia las filas del Frente Amplio y el Partido Comunista a los estudiantes incautos. Por esa razón cuando el gobierno de J.M. Bordaberry interviene la UdelaR, en 1973, “clausura” la licenciatura en Sociología.

En un interesante alegato, entienden que la modalidad de estudio y de lectura limita la pluralidad y el abordaje integral de los autores trabajados durante la carrera:

Existía un sistema de publicación mimeográfica por el cual parte de los libros eran reproducidos y vendidos a los estudiantes bajo la forma de pequeños folletos a los que se llamaban “fichas”. De esta manera, el estudiante conocía una parte del libro, sin tener contacto con el resto. Ninguna obra, salvo excepciones, molesta al marxismo en cada una de sus páginas y sus capítulos. Solución salomónico-comunista: se toma del libro lo que no molesta y se imprime, el resto se hace desaparecer. El estudiante ha leído al autor, cree que eso que ha leído representa su pensamiento, pero no, ha perdido lo principal que es la posibilidad de colocar el fragmento leído dentro del contexto general de la obra y el pensamiento de ese escritor. (El Soldado, 1977, N° 29, p. 39)

Este recorte de la bibliografía, que indigna a El Soldado, refiere es la Fundación de Cultura Universitaria (FCU) y sus fichas de lectura que son un recorte de diversos autores, algunos de ellos son los llamados clásicos de la Sociología, Durkheim, Weber, Marx. El objetivo de la FCU, fundada por el Centro de Estudiantes de Derecho, en la década del 60, era acercar a los estudiantes bibliografía de forma accesible para que lo puedan usar como material de estudio. También en el año 70 se publica el primer número de los Cuadernos de Ciencias Sociales, “a partir de una serie de investigaciones realizadas por el Instituto de Ciencias Sociales, en ese momento lo que se quería investigar y la discusión eran la crisis del país, las clases sociales, el cambio social, el contexto latinoamericano” (de Sierra, 2014, p. 415). Para la dictadura eso era un problema, pero en la misma lógica de condena a los docentes “propagandistas” consideraron que esa bibliografía engañaba al estudiante, porque la selección era proselitista, en la medida que el recorte significaba favorecer al marxismo. Este es otro argumento para cerrar la licenciatura.

Este enfrentamiento entre la Sociología “científica” y la Sociología “comprometida” mostraba la distancia y la indefensión de una institución independiente, “sana” que busca formar a los “técnicos que la patria necesita” frente al partidismo, la ideología y la pseudociencia.

En la ingenuidad y la pureza de la disciplina se afirma con esperanza, en un tiempo que no es el tiempo del cierre, ni del caos o el proselitismo:

Ni la Sociología tiene la culpa de lo que ocurrió, ni es necesariamente demasiado tarde para reemprender el camino. En una época como la nuestra, en que el Uruguay se encuentra a sí mismo, después de haber atravesado tiempos de confusión ideológica y de caos institucional, también nuestras ciencias sociales recuperaran su autenticidad y su profundo sentido humano y constructiva. Es tarea de todos. (El Soldado, 1977, N° 29, p. 39)

En el “nuevo Uruguay” la Sociología “científica” puede poner su parte (ver Cuadro III), la ciencia del orden, de la naturaleza social, puede explicar y predecir para poder encausar lo que se desvía de lo dado. Puede ofrecer pluralidad, diversidad de autores, puntos de vista sin cuestionar las estructuras de clase, por el contrario, legitimarla y comprenderla. Puede con manto de ciencia, crear estadísticas, por ejemplo, con peso de verdad. La Sociología que se desvió puede ser encausada para estos fines.

Cuadro III: Concepción de sociedad, sujeto y moral de acuerdo los tipos de Sociología que tipifica la dictadura en la Revista *El Soldado*

Categoría	Sub-categoría	Sociología “científica”	Sociología “comprometida”
Sociedad		en orden natural integrada	en lucha de clases
Sujeto	Sociólogo/ Científico	humilde, vulnerable, puro perseguido y difamado	manipulador, operador del comunismo internacional “latinoamericanólogo”
	Estudiante	puro, ingenuo vulnerable	desviado peligroso
	Docente	educador: plural, libre	propagandista: (de) forma
Sociología		ciencia que estudia la naturaleza de los grupos humanos	dogma que aborda las relaciones sociales pero con contenido político
	Interés	la institucionalidad-orden	denuncia social-subversión
	objeto de estudio	las instituciones, su organización y su funcionamiento	la desigualdad social, clases sociales, el poder y la pobreza
	Método	aplica “el método científico ” estadística en “ casa propia ”	ideología y el dogmatismo filosófico en “ casa ajena ”
Sociología	Epistemología	es objetiva y neutral explica y predice	es ideológica , carece de objetividad leyes dogmáticas
Moral		el “deber ser” el “bien” matriz occidental	prostitución del conocimiento el “mal” no occidental

Elaboración propia

Fuente: Revista *El Soldado*

Recuperar a esta ciencia social para la Patria, es “tarea de todos” ¿Quiénes son “todos”? Nadie y cualquiera a la vez. Si bien, vale la generalización los “todos” para significar a quienes son los vigilantes de la “cultura occidental”, estos no son delimitados en un grupo determinado. Estar alerta frente a cualquier desviación hacia el marxismo no es atribuible a un individuo o una institución. La Sociología “comprometida” al utilizar la propaganda como herramienta ideológica es un problema nacional, y exige una observación celosa de “todos”. En esta etapa fundacional que necesita generar lazos identitarios y nuevas hegemonías, las exclusiones, excepto las de los enemigos, no son convenientes, por tanto, la salvaguardia del “orden natural” del funcionamiento de la sociedad, es una “tarea de todos”. Este nuevo dualismo, entre todos y nadie marca aspectos significativos en esa construcción del “nuevo Uruguay”.

En todos los artículos no se menciona la enseñanza media, sino que cuando se refiere a una institución educativa se centran en la crítica a la UdeLaR. Ese silencio puede significar que el peligro estaba focalizado fundamentalmente en la Universidad y ES no representaba una amenaza tan contundente. La reflexión epistemológica y política que se expresan en estos textos, son fundamentales para pensar la enseñanza.

Si bien es posible encontrar distancias epistémicas entre la disciplina científica y su enseñanza, en el contexto de producción de estos mandatos publicados en la revista, esa distinción no era de interés. Los docentes más que saber enseñar –que era importante pero no determinante- tenían que conocer la asignatura. Por eso la importancia de estos artículos, sus contenidos –según el deseo de los dictadores- debía trasladarse al aula. Solo hace falta recordar la afirmación de Appratto y Artagabeytia sobre la distribución y acceso de la revista *El Soldado* a los profesores de EMC.

5. Algunas reflexiones

En la presente investigación se reconocen tres ejes que se implican y que solo se mencionan a los efectos del análisis: a- el contexto de la dictadura y su discurso construido en función de la matriz moral occidental; b- la Sociología como disciplina académica, su institucionalización y las consideraciones de la dictadura con respecto a su epistemología, teoría y práctica; c- y por último, una aproximación a través de los documentos curriculares y la revista *El Soldado*, a los fundamentos político-ideológicos de la Sociología como disciplina escolar, mediante el análisis crítico del discurso.

Surgió de la búsqueda de antecedentes que, la Sociología en el Uruguay se institucionalizó primero como disciplina a ser enseñada en la UdelaR a

partir de 1915 (de Sierra, 2014), luego en FD, más tarde en ES, y finalmente como disciplina académica cuando se creó la licenciatura a comienzos de la década del 70. En ese sentido, Motta de Souza (2016) entiende que “(...) la trayectoria curricular de la Sociología en la Universidad de la República no ha sido referente directo ni en Enseñanza Media ni en Formación Docente” (p. 100). Cuando se implementó el Plan Piloto de 1963 los estudios sociológicos institucionalizados no existían en el país, si bien la creación del Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho data 1958, recién en 1969 “(...) se impulsó con mucha fuerza un proceso de apuesta por nuevos fines para la docencia e investigación en Ciencias Sociales, inspirada en objetivos contemporáneos provenientes del plan Maggiolo⁵⁶” (Boado, 2014, p. 410). Por tanto, se puede sostener que el proyecto curricular que implicó la reforma de 1963 y el Programa de Sociología constituyeron una agenda desde las perspectivas funcionalista y desarrollista, que resulta significativa en cuanto temas de interés de investigación, a pesar de la distancia con la UdelaR.

Al comparar las propuestas programáticas del Plan 63 con las del Plan 76, se observó una pérdida sustantiva de Sociología en la EM. Más allá de lo determinante que significó la participación del profesorado en la elaboración curricular, en el primero es posible reconocer un discurso sociológico incipiente frente al segundo que impone un discurso moral, alejándose significativamente de la propuesta académica del Plan Piloto. Análisis que no se reduce a los programas en sí mismos sino a las formaciones discursivas que sostienen la propuesta.

En el caso específicamente en el Plan 76, se reconoció que la relación entre Sociología y moral era más íntima de lo que se pensó inicialmente; la evidencia de los documentos curriculares mostró que en realidad no hay distinción entre lo moral, la EMC y la Sociología. Los por qué y para qué que definió la dictadura para una no escaparon de los por qué y para qué de la otra, es el mismo profesorado, las mismas directivas de su inspección docente y compartieron parte sustancial de la bibliografía. Por tanto, se podría afirmar que no era una Sociología de la moral –tal cual el planteo de durkheimiano– sino una Sociología moral.

Al decir de Engels (2014) la ideología crea moral como forma de ocultamiento, y en particular en el caso de la dictadura uruguaya de orientación política autoritaria y reaccionaria en relación a un pasado anhelado e imaginado, esto es, de orden, cohesión de clase, patria y familia feliz. La matriz moral

56. Refiere al Plan elaborado en 1967 por Oscar Maggiolo, Rector de la UdelaR, que en el marco de reflexión sobre la educación y la enseñanza, propone poner énfasis en la investigación y la creación de una Universidad de la Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación (Martinis, 2011).

al combatir el comunismo de forma explícita, se reconocía en una perspectiva ideológica opuesta, que tenía en su fundamento la desigualdad de clase y al capital como expresión de libertad y de la occidentalidad.

La matriz moral era la expresión simbólica e ideológica de la dictadura que configuró un tipo de hegemonía autoritaria, por su prescripción y vehemencia, cualquier enfrentamiento u oposición a la misma significó la expropiación de la humanidad del sujeto y entonces, la justificación del uso de la violencia efectivamente. Para ello la dictadura produjo un tipo de formación discursiva sobre lo moral, que se valió de construcción de dualismos, expresiones de exaltación y creó una realidad que visibilizó al enemigo e invisibilizó a la muerte. Estos recursos discursivos se reconocieron en las nociones de moral-patológico o de “sociología científica”- “sociología comprometida”, que se tradujo en acciones violentas de represión, al imponer matriz moral que demonizó y creó la noción de peligro latente. En el discurso la mera enunciación de algunos significantes tenía peso en sí mismo: comunismo, Frente Amplio, izquierda, Latinoamérica, oriente, Derechos Humanos, Marx, entre otros.

Así, todo lo que se considerara moral fue definido como moral occidental y esta es el orden natural que proclama, entre otros preceptos la necesaria existencia de las clases sociales, su armonía manifiesta, la determinación de las funciones del “deber ser” cuya finalidad es permitir la integración social.

La moral al ser un “terreno de combate” planteó el conflicto en términos de dualismos que enfrentó a la representación de un enemigo, el comunismo internacional con la matriz moral occidental. El comunismo como signifiante fue representado como la patología social, el “mal”, lo desconocido o conocido, pero desde un lugar de miedo que paraliza y genera desconfianza a cualquier alternativa a la dominante. La matriz moral de la dictadura desde su condición estructurante configuró un miedo político-ideológico y por tanto si bien es combatible a través de la violencia explícita también lo es en el “terreno crítico”.

En el discurso moral se determinó quién será considerado “hombre” y quién no, así, al despojar de toda condición de humanidad cosifica al sujeto, y en consecuencia pudo ser objeto de represión y muerte. En los conflictos militares las bajas son parte constitutivas y su justificación encuentra fundamento en la moral occidental, orden superior al que debe responder la EMC y en consecuencia la Sociología.

Para la dictadura la moral era verdad absoluta, neutral y no admitía ninguna ideología ni su politización, se ubica por encima de cualquier expresión de imperfección humana. Desde la concepción de la dictadura, violencia y

moral se implican y en ocasiones se justificaron. La matriz moral por ser parte del “espíritu de occidente” tendrá implícita la condición de superioridad frente a las patologías sociales, en consecuencia cualquier esfuerzo en el “terreno” ideológico (moral) fue legitimado.

En la formación discursiva de la dictadura, la moral fue construida con sentido político, pero profundamente emocional, apeló reiteradamente a la afectividad tanto en la generación de miedo al enemigo como el amor a la patria y a la familia. De alguna manera lo emocional se expresó en una forma de decir –y por qué no, de enseñar- que se caracterizó por la violencia, en la medida que lo puso al otro (subversivo) en condición de deshumanización. La EMC y por lo tanto la Sociología conformaron el ámbito propicio para hacer explícitas estas emociones a través del “deber ser” moral y la condena al marxismo.

En sus inicios el modelo de Sociología que impuso el Plan 76 se enmarcó en la enseñanza de lo moral y procuró prácticas moralizantes. Por tanto, la Sociología como disciplina escolar se configuró como un espacio moralizador de imposición del occidentalismo, que buscó infundir un tipo de conocimiento legitimador del *statu quo* a través de las categorías seleccionadas y jerarquizadas para ser enseñadas, así como sus objetivos y propuestas didácticas. La Sociología como disciplinas académica y escolar, constituyeron una forma de expresión política para la dictadura. Por ello instrumentalizó a la EMC y a la Sociología, a los efectos de salvar a las jóvenes generaciones, en un contexto de múltiples acciones, se sirvió de ellas, en un marco de “ensayo fundacional”, como una herramienta más para la construcción de un tipo de hegemonía a partir de una configuración ideológica que permitió conservar y fundamentar el modo de producción que la sustenta. En cierta forma es posible reconocer un vínculo entre el mandato fundacional conservador del origen de la Sociología como disciplina académica, en la Europa del s. XIX y la finalidad moral que le asigna la dictadura a la Sociología en la ES. El capitalismo en crisis, puesto en cuestión más duramente a partir de los años 60 debía ser rescatado y para ello fue necesario crear estas herramientas culturales que encontraran fundamentos de su existencia. La propuesta curricular de la enseñanza de la Sociología significó dar sentido, en nombre de una ciencia social, a preceptos ideológicos y moralizadores, en contexto de guerra fría y la generación de movimientos sociales y partidos de origen marxista que veían con admiración a la revolución cubana.

Esta matriz moral occidental fundamentó al capitalismo frente a cualquier alternativa que subvierta el orden artificial de violencia explícita y escondida que impuso las FFAA. El sujeto que no se ajuste a esta matriz fue mi-

nimizado a lo más impuro que la sociedad puede engendrar y por tanto digno de ser destruido, su aniquilamiento es tranquilizador porque en su materialidad representa el peligro de lo ideológico. Entonces, en la búsqueda de hegemonía se impuso un tipo autoritario y conservador, la violencia discursiva fue el camino simbólico que intentó justificarse desde un lugar de moral absoluta. Esta moral privatizó el discurso al atribuirle al sujeto la responsabilidad de todos los males sociales, a su vez lo reconoció en su antagónico como sujeto de libertad en su sentido individualista y víctima manipulable de la ideología marxista. Si bien el discurso insiste en las nociones de patria y de devoción a la misma, el accionar está subordinado a la voluntad individual.

Si la Sociología en la EM se construyó a partir de una matriz moral que inspira sus concepciones teóricas y la matriz moral encuentra su apoyo en concepciones ideológicas que la sustentan, la Sociología y su enseñanza son ideológicas. A partir de esta afirmación es posible sostener que la reflexión epistemológica no se reduce a la validación del conocimiento de forma descontextualizada, sino que está atravesada por aspectos políticos, ideológicos e históricos⁵⁷. En ese sentido la dictadura, si bien no explícitamente, a través de sus imposiciones ideológicas, tomó postura epistemológica. Estas prescripciones que inhabilitaron la discusión entre los sujetos involucrados, se acercan notablemente al positivismo sociológico, y a la corriente instrumental desde la Didáctica.

Las representaciones que construyó la dictadura sobre la Sociología como disciplina científica y sobre su enseñanza crea la ilusión de disciplina ingenua y neutral, en momentos en que la dictadura necesitaba fundamentarse, no en la coyuntura del gobierno efímero sino en el modo de producción que la trasciende.

En el discurso epistemológico y sociológico, Sociología como disciplina es un significante en lucha pero también es un instrumento de lucha. A pesar de los intentos casi sistemáticos, de un sector de la teoría sociológica de occidente, que le ha atribuido la condición de conocimiento desinteresado, hizo falta que un sector autoritario –en ocasiones fascistas- dé cuenta de sus intenciones en nombre de la neutralidad y de la ciencia para que ese sentido epistemológico se hiciera visible, como fue el caso del Uruguay.

El reconocimiento de la lucha, de espacio tensionante de intereses en pugna, de lecturas antagónicas de la realidad, en ocasiones de construcción de realidad, es el sentido ideológico de la Sociología es decir el fundamento

57. “La preocupación por la epistemología social constituye una práctica política tanto como conceptual. Las “reglas” de ciencia llevan consigo visiones del orden social y distinciones conceptuales que definen las relaciones de poder” (Popkewitz, 1994, p. 27).

de su inclusión en el Plan 76. Sin embargo, en esta reforma el discurso no es del todo sociológico sino sobre la Sociología, la dictadura la moraliza por eso la necesidad de asociarla al Derecho, al “deber ser”.

Aunque la evidencia parece indicar algún indicio de lo que sucedía en el salón de clase, igualmente se despierta la duda, si efectivamente había intentos de enseñar Sociología o sentido común o moralizar o todo eso con fronteras difusas. Sería un error sostener que no hay Sociología en los documentos curriculares, el problema es hacer explícita la epistemología implícita en esa selección. Tal vez la afirmación categórica de Bourdieu (2003) sobre la condición de ser “ciencia que molesta” no condice con la Sociología sino una parte de ella. Sostener que esta ciencia social es un corpus conceptual único, uniforme y con un solo interés, es negar ontológicamente a la Sociología. Porque coexiste una Sociología funcional que colabora conceptual, argumental, y empíricamente con el modo de producción capitalista, que lo justifica y sostiene, con otra Sociología -que Anderson (1977) ubica fuera de ella- que discute, se opone y busca evidenciar la desigualdad y la explotación, que escucha y da voz al oprimido y se ubica históricamente en ese lugar. Al decir de la dictadura una Sociología “científica” y una “comprometida”. Esa misma lógica que no es binaria ni simplista, es observable tanto en la Sociología académica como en la disciplina escolar, no solo por las categorías de análisis que se enseñan sino también por cómo se enseñan.

Tal vez el peso de la dictadura en la perspectiva moral de la Sociología como disciplina escolar mantenga aún hoy algunos rasgos, fundamentalmente en la idea de “deber ser”, de miedos y obediencia que estructuran la práctica docente. No es un camino sencillo desensillarse de tamaño peso originario y fundacional, no es el mero paso del tiempo el que logre desandar estos mandatos morales, sino una profunda revisión epistemológica de lo disciplinar y de la enseñanza, identificando obstáculos que expresan prescripciones como razones, conocimientos incuestionables, verdades reveladas y universales, de la Sociología europea, blanca, masculina y propietaria. Si se quiere esta investigación busca contribuir a la problematización de ese peso autoritario que entiende de miradas únicas y compromisos con el *statu quo*, que definió a la enseñanza de la Sociología en el Uruguay. Ha quedado material fuera que por razones de tiempo y espacio que no se han abordado, como la trayectoria de la Sociología en la Educación Técnica, los libros de texto sociológicos, pero fundamentalmente la voz de los protagonistas y sus prácticas. De los documentos curriculares ha quedado la idea que existieron resistencias por parte de quienes ejercieron la docencia pero que la propia dictadura se encargó de reprimir y neutralizar. Por tanto, hay más camino para recorrer.

6. Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis (1969). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Disponible en https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf.
- Alves, Eva Maria Siqueira; Costa, Patrícia Rosalba Salvador Moura. (2006) Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892-1925). *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 6, n. 2, p. 31-51.
- Amadio, Massmo, Opertti, Renato y Tedesco, Juan Carlos (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI. Ginebra: UNESCO. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15.
- Anderson, Perry (1977). *La cultura represiva. Elementos de la cultura nacional británica*. España: Editorial Anagrama.
- Anderson, Perry (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. En *La trama del Neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100609031734/4anderson.pdf>.
- ANEP (s/f), *Instituto de Profesores Artigas referencias históricas*. Disponible en http://www.dfpd.edu.uy/ipa/institucional/historia_2.pdf
- Apple, Michael. (1986) *Ideología y currículo*. España: Akal.
- Appratto, Carmen, Artagaveytia, Lucila et al. (2004). *El Uruguay de la dictadura (1973-1985)*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Aron, Raymond (1967). *Las etapas del pensamiento sociológico*. Tomo 1. Buenos Aires: Siglo XX.
- Artiles Gil, Leopoldo (1990) *Análisis del discurso. Introducción a su y teoría y práctica*. Santo Domingo: Centro de Cultura Poveda.
- Barco, Susana (2005). *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo EDUCO*. Argentina: UNCo.
- Barrán, José Pedro (2004). *Historia de la sensibilidad del Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- Barreiro, Julio (1971). *Ideologías y cambios sociales*. Montevideo: Editorial Alfa.
- Berná, Leonor (2015). Inimigos perigosos. Controle político e repressão sobre os professores de educação secundária, durante a última ditadura no Uruguai (1973-1984). *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul: v.23, (2), p.141-169.
- Bianchi, Cristina (1999). Una posible lectura al programa de introducción a la sociología. En *Un espacio necesario*, Montevideo, (2), p. 4-14.

- Boado, Marcelo (2014). Palabras de apertura. Sociología 45 años. En *El Uruguay desde la Sociología XII*. Montevideo: Departamento de Sociología. FCS. Udelar.
- Bordoli, Eloísa. (2006) ¿Qué se pone en juego en una reforma curricular? en *Quehacer Educativo* año XVI, n° 76 y 77. Montevideo. Disponible en Plataforma Moodle IPES.
- Bordoli, Eloísa (2016). De la “cultura integral” a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1935-1963). *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.3, p. 1118-1145. DOI: 10.14393/che-v15n3-2016-11.
- Bottaro, José (1988). *El autoritarismo en la enseñanza*. Tomos I y II. Montevideo: YOE.A.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Cuestiones de Sociología*. España: Istmo.
- Bralich, Jorge (2007). Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Documento para la discusión. Uruguay: ANEP, CEP.
- Briones, Guillermo (2002). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Cabrera, Mariana (2010). Acuerdo de paz o derrota de ambos bandos. Una aproximación al debate cualitativo-cuantitativo en ciencias sociales en base a dos propuestas. En Rasner, J. (coord.) *De la epistemología a la metodología y viceversa. Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales*. Uruguay: Unidad Central de Educación Permanente Udelar.
- Caetano, Gerardo y Rilla, José (2005). *Breve historia de la dictadura*. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.
- Camilloni, Alicia. (1999). De herencias, deudas y legados. Una introducción en las corrientes didácticas contemporáneas. En Camilloni, A, et alli, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina: Paidós.
- Campagna, Ernesto. (2003) Sociología y Derecho en la Universidad de la República. El proceso de institucionalización de la Sociología y la Sociología Jurídica en la Facultad de Derecho. En *Primeras Jornadas del Instituto de Sociología Jurídica. Sociedad y Derecho. Homenaje a Isaac Ganon y Aldo Solari*. Cuadernos de la Facultad de Derecho. Tercera Serie N°7. Montevideo: Editorial Fundación de Cultura Universitaria.
- Campodónico, Silvia, Massera, Ema y Sala, Niurka (1991). *Ideología y educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto, consecuencias*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Castagnola, José Luis y Mieres, Pablo (1989). *La ideología política de la dictadura*. Montevideo: Banda Oriental.

- Chevallard, Yves (1998). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cosse, Isabela y Markarian, Vania (1996). *1975: Año de la Orientalidad. Identidad, memoria e historia en la dictadura*. Montevideo: Trilce.
- Craviotto, Wilson (1978-1979) *Lecturas de apoyo para profesores y alumnos de Educación Moral y Cívica (1° y 2° años- Ciclo Básico P/76)*. Tomos I y II. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. CONAE. CESBS.
- de Sierra, Gerónimo (2014). Sociología 45 años. En *El Uruguay desde la Sociología XII*. Montevideo: Departamento de Sociología. FCS. UdelaR.
- DeCesare, Michael (2014). 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. En Revista *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 113-137, jan./mar.
- Demasi, Carlos, (2013). La evolución del campo político en la dictadura. En Demasi, Carlos, Marchesi, Aldo, Markarian, Vania, Rico, Álvaro, Yaffé, Jaime. *La dictadura cívico-militar. Uruguay 1973-1985*. Montevideo: Banda Oriental.
- Durkheim, Emile (1994). *La división del trabajo social*. Volumen 1. España: Planeta-Agostini.
- Durkheim, Emile (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Inés (2006). El currículo. En: *La escuela argentina: una aventura entre siglos*. Argentina: Proyecto Explora-Pedagogía. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
- Engels, Friedrich (2014). *Anti-Dühring La revolución de la ciencia por el señor Eugen Dühring*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Errandonea, Alfredo (2003). Historia institucional de la Sociología. En Revista de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Montevideo, Año XVI (21), p. 25-44.
- Fairclough, Norman (1995). General introduction. En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman. Disponible en: <https://discurso.files.wordpress.com/2009/02/fairclough1995analisis-critico-del-discursocap-1trad-navarro1.pdf>
- Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ganón, Isaac (1944). *Sociología. Objeto. Método. Orientaciones didácticas*. Uruguay: Editorial Amerindia.
- Garrido, Rosa (2012). Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología. En *Peldaños. Revista de ciencias sociales y educación*, (2), 4-14.

- Gatti, Elsa y Ruíz, M. (2004). Psico-plan. Escuchar todas las voces; integrar nuevas miradas. Publicación parcial en *Conversaciones*, N° 15. Disponible en: www.ipes.edu.uy. Plataforma Moodle IPES.
- Giroux, Henry (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Goodson, Ivor. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. En: *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295, mayo-agosto.
- Gramsci, Antonio (2003). *Materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Gramsci, Antonio (2005). *Cartas desde la cárcel*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, Antonio (2006). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Junta de Comandantes en Jefe (1976). *Fuerzas Armadas al Pueblo Oriental. La Subversión*. Tomo I. Uruguay: FF.AA.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). *Hegemonía socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- López Noguero, Fernando (2002). El análisis de contenido como método de investigación social. *XXI, Revista de Educación* (4). España: Universidad de Huelva.
- Manno, Francis y Bednarcik, Richard (s/f). *El Proyecto Camelot*. Disponible en <https://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/article/download/394/384>
- Marchesi, Aldo (2013). “Una parte del pueblo uruguayo feliz, contento, alegre”. Los caminos culturales del consenso autoritario durante la dictadura. En Demasi, Carlos, Marchesi, Aldo, Markarian, Vania, Rico, Álvaro, Yaffé, Jaime. *La dictadura cívico-militar. Uruguay 1973-1985*. Montevideo: Banda Oriental.
- Martínez, Gabriela (2009). La emergencia de una didáctica de la sociología. Disponible en Portal Uruguay Educa: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/la%20emrgencia%20de%20una%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20sociolog%C3%ADa.pdf>.
- Martinis, Pablo (2011). Las Ciencias de la Educación en Uruguay. En *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4a. época, 5(5). Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5426/pr.5426.pdf
- Mills, Charles Wright (1986). *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- Morreli, Silvia (2016). *Las tensiones del currículum. Debates político-educativos en México y Argentina*. Argentina: Miño y Dávila.

- Motta de Souza, Dinorah (2012). *La Didáctica de la Sociología en el nuevo Plan de Estudios de Formación Docente*. Ponencia en curso de verano, IPA, Montevideo.
- Motta de Souza, Dinorah. (2016) *La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008*. Tesis de Maestría. Montevideo. Inédito.
- Nahum, Benjamín (Dir.) (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. CES. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf.
- Navarro, Pablo y Díaz, Capitolina (1999). Análisis de contenido. En Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (Ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis S.A.
- Notaro, Jorge (2010). Estrategia de desarrollo, política económica y actores sociales. Uruguay 1968-1984. En *Boletín de Historia Económica*. Año 8 (9). Disponible en: http://www.audhe.org.uy/Boletin_Audhe/Boletin_9/Boletin_AUDEH_2010-Notaro.pdf
- Nisbet, Robert (1996). *La formación del pensamiento sociológico 1*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Oliveira, Amurabi (2014). Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. En *Revista Perspectiva*. Florianópolis. v. 32, n. 3, p. 1019 - 1044, set./dez.
- Orlandi, Eni P. (2009). *Análise de discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Otaola, Concepción (1989). Análisis Del discurso. Introducción teórica. *Revista de Filosofía Epos*, N° 5. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=105951>
- Pacheco, José Augusto (2001). Teoría curricular crítica: os dilemas (e contradicções) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: CEEP - Universidade do Minho 14(1), p. 49-71.
- Panizza, Francisco (1990). *Uruguay: Batllismo y después. Pacheco, militares y tupamaros en la crisis del Uruguay batllista*. Uruguay: Banda Oriental.
- Parsons, Talcott (1967). *Ensayos de teoría sociológica*. Argentina: Paidós.
- Pesce, F. (s/f). La especificidad de la didáctica en la formación docente: mirada interpretativa y proyectiva. Disponible en: www.ipes.edu.uy Plataforma Moodle IPES.
- Pesce, Fernando (2013). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *Intercambios*, 1 (1), 53-60. doi ISSN 2301 – 0118

- Pesce, Fernando (2014). *Sentidos políticos, finalidades formativas y enfoques disciplinares de la Geografía como materia escolar en la Educación Secundaria uruguaya (1935-1963)*. Tesis Doctoral. Argentina.
- Pereyra, Diego y Pontremoli, Claudia (2014). ¿La Sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular. En *Revista Educação&Realidade*. Porto Alegre. v. 39, n. 1, p. 139-159, jan./mar.
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Portantiero, Juan Carlos (1993). La Sociología Clásica: Durkheim y Weber - Estudio Preliminar. En *El origen de la Sociología. Los Padres Fundadores*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Romano, Antonio (2010). *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Sharp, Rachel. (1980). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Soto, Julio (1978). Exégesis de nuestra tradición (IV). En *El Soldado*. Año 5, N°40. Montevideo: Centro Militar.
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. España: Síntesis S.A.
- Van Dijk, Teun (1999). El análisis crítico del discurso. En *Anthropos*. N° 186. Barcelona. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, Teun (2001) Discurso y Racismo. En *Persona y sociedad*. Instituto latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales HADES. Universidad Alberto Hurtado. Chile. Disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf>.
- Weber, Max (1997). *Ensayo sobre metodología sociológica*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Yaffé, Jaime (2013). Proceso económico y política económica durante la dictadura (1973-1984). En Demasi, Carlos, Marchesi, Aldo, Markarian, Vania, Rico, Álvaro, Yaffé, Jaime. *La dictadura cívico-militar. Uruguay 1973-1985*. Montevideo: Banda Oriental.
- Žižek, Slavoj (Comp.) (2005). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fundación de Cultura Económica.
- Žižek, Slavoj (2016). *El sublime objeto de la ideología*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Diarios y Revistas

- Centro Militar (1977). Marxismo y Sociología o como se cómo se quiso prostituir a una ciencia. *El Soldado*. Montevideo: Centro Militar. N° 26, año 4, mayo, pp. 34 y 36.
- Centro Militar (1977). Sociología y marxismo II. 1965 los comunistas desatan la persecución y el terror. *El Soldado*. Montevideo: Centro Militar. N° 27, año 4, junio 1, pp. 36 y 38.
- Centro Militar (1977). Marxismo y Sociología (III). Cómo “programar” un científico para que diga lo que el partido manda. *El Soldado*. Montevideo: Centro Militar. N° 28, año 4, julio, p. 30.
- Centro Militar (1977). Marxismo y Sociología (IV). En resumen: La desvirtuación de una noble herramienta. *El Soldado*. Montevideo: Centro Militar. N° 29, año 4, agosto, pp. 38-39.
- Centro Militar (1978). Exégesis de nuestra tradición (IV). *El Soldado*. Montevideo: Centro Militar. N°40, año 5, agosto, p. 40-41.
- Centro Militar (1980). El Espíritu de Occidente. *El Soldado*. Montevideo: Centro Militar. N° 64, año 6, agosto, pp. 32-36.
- La República* (2003). Civiles que colaboraron con la dictadura. Disponible en <http://www.lr21.com.uy/tema/118065-los-civiles-que-colaboraron-con-la-dictadura>

Normativa

- Consejo Nacional de Educación (CONAE). Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior (CESBS). Circular 1370/975 del 6 de mayo de 1975. Compendio de ATD 1969-1986.
- CONAE. CESBS. Circular 1372/975 del 9 de mayo de 1975. Compendio de ATD 1969-1986.
- CONAE. CESBS. Circular 1682/82 del 15 de febrero de 1982. Compendio de ATD 1969-1986.
- CONAE. CESBS. R.C. 11/20/76. Libro de Actas 255. Febrero de 1976.
- CONAE. CESBS. R.C. 33/3/76. Libro de Actas 257. Abril de 1976.
- CONAE. CESBS. R.C. 89/71/76. Libro de Actas 260. Setiembre de 1976.
- CONAE. CESBS. R.C. 96/120/76. Libro de Actas 261. Octubre de 1976.
- CONAE. CESBS. R.C. 29/11/76. Libro de Actas 262. Noviembre de 1976.
- CONAE. CESBS. R.C. 43/34/77. Libros de Actas 268. Junio de 1977.
- CONAE. CESBS. R.C. 73/52/77. Libro de Actas 271. Setiembre de 1977.
- CONAE. CESBS. R.C. 10/11/77. Libros de Actas 273. Noviembre de 1977.

CONAE. CESBS. R.C. 71/39/78. Libro de Actas 280. Agosto de 1978.
CONAE. CESBS. R.C.78/16/78. Libro de Actas 280. Agosto de 1978.
CONAE. CESBS. R.C. 131/2/78. Libro de Actas 285. Diciembre de 1978.
CONAE. CESBS. R.C. 31/28/79. Libro de Actas 286. Marzo de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 32/23/79. Libro de Actas 286. Marzo de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 64/1/79. Libro de Actas 289. Junio de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 77/17/79. Libro de Actas 290. Julio de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 77/34/79. Libro de Actas 290. Julio de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 86/20/79. Libro de Actas 291. Agosto de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 95/7/79. Libro de Actas 292. Setiembre de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 114/60/79. Libro de Actas 294. Noviembre de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 122/37/79. Libro de Actas 294. Noviembre de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 125/21/79. Libro de Actas 295. Diciembre de 1979.
CONAE. CESBS. R.C. 23/1/80. Libro de Actas 297. Marzo de 1980.
CONAE. CESBS. R.C. 83/15/80. Libro de Actas 303. Setiembre de 1980.
CONAE. CESBS. R.C. 38/27/81. Libro de Actas 311. Mayo de 1981.
CONAE. CESBS. R.C. 11/51/81. Libro de Actas 316. Octubre de 1981.
CONAE. CESBS. R.C. 130/23/81. Libro de Actas 318. Diciembre de 1981.
CONAE. CESBS. R.C. 57/3/82. Libro de Actas 323. Junio de 1982.
CONAE. CESBS. R.C. 1/171/83. Libro de Actas 330. Enero de 1983.
CONAE. CESBS. R.C. 108/24/83. Libro de Actas 339. Octubre de 1983.
CONAE. CESBS. R.C. 49/63/84. Libro de Actas 347. Junio de 1984.
CONAE. CESBS. Departamento de Documentación Estudiantil. Programa de Sociología del Plan 1963.
CONAE. CESBS. Departamento de Documentación Estudiantil. Programas de Educación Moral y Cívica 1º, 2º, 3º, del Plan 1976.
CONAE. CESBS. Departamento de Documentación Estudiantil. Programa de Introducción a las Ciencias Sociales y al Derecho del Plan 1976.
Uruguay. Poder Legislativo. Ley 10.973. 2 de diciembre de 1947.
Uruguay. Poder Legislativo. Ley 14.101. 4 de enero de 1973.
Uruguay. Poder Legislativo. Ley 15.601. 19 de julio de 1984.

Web

Casa de las Américas. Disponible en <http://www.casa.cult.cu/casa.php>.

Parte III

La enseñanza de la Sociología en el Uruguay

La enseñanza de la Sociología: entre contradicciones y armonías

Daniela Sabatovich Fernández¹

Introducción

En Uruguay el profesorado de Sociología es algo novedoso, surgido a partir del 2008 en el marco del nuevo plan para Formación Docente. Antes, dicho profesorado estaba incluido en el profesorado de Educación Cívica, Sociología y Derecho. Por tanto, hasta el 2008, ser docente de Sociología suponía haber egresado de la Especialidad Educación Cívica, especialidad que se nutría de dos epistemologías diferentes, la jurídica y la sociológica. Dicha formación se enmarcaba en la hegemonía del derecho y sobre una enseñanza formalista- jurídica del mismo.

En este sentido se señala que la enseñanza de la Sociología está influenciada y casi se podría decir determinada por visiones propias de la enseñanza del Derecho; marco que evidenciaba una subordinación a la epistemología jurídica y que obturó la reflexión desde una episteme propiamente sociológica. Esta subordinación epistemológica podría influenciar en la forma en que se enseña la teoría sociológica.

Esta realidad inhibe el desarrollo de una didáctica específica de la asignatura, y es desde ese lugar donde se sitúa la importancia de la presente investigación, que se refiere a la enseñanza de la sociología, el peso de las tradiciones y cómo éstas aparecen en la práctica de los profesores adscriptores en Montevideo. Su origen como disciplina escolar tanto en Uruguay como en la región, su institucionalización como tal y los planes en las que se formaron los profesores adscriptores, serán elementos centrales para el análisis de la enseñanza de la Sociología.

De este modo se instala en el debate el cómo enseñar Sociología, la formación inicial de los profesores corresponde a planes anteriores al 2008, cuya

1. Maestría en Educación, Sociedad y Política. Promoción: 2016 - 2018. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Uruguay. Director de tesis: Dr. Alejandro Gortázar.

especialidad se denominaba Educación Cívica, Sociología, Derecho (Planes 76 y 86) y que en la actualidad llevan adelante la tutoría de los estudiantes del profesorado de Sociología (plan 2008).

Es en el plan 2008 que la Sociología adquiere un estatus propio, específico, y donde se convierte en una opción más del profesorado en la oferta de la Formación Docente. La importancia de indagar sobre este tema radica en reconocer los obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los profesores de Sociología, considerando los mitos y tradiciones construidas en el desarrollo como asignatura en Educación Media.

La investigación de esta problemática de enseñanza persigue el interés de hacer consciente el mito con el objetivo de discutir, reflexionar epistemológicamente y construir alternativas a la enseñanza actual de la Sociología. En ese sentido, desde el punto de vista curricular, se hacen necesarios cambios que permitan desarrollar una epistemología propia y autónoma.

Esta investigación se propone indagar sobre las concepciones teóricas que subyacen en los profesores adscriptores del profesorado de Sociología para la Enseñanza Media en Montevideo, y cómo influyen las tradiciones en su práctica profesional académica.

Con las entrevistas, se busca identificar las teorías sociológicas que aparecen en las voces de los entrevistados, y establecer posibles relaciones entre las teorías sociológicas en que se posicionan y sus prácticas propiamente dichas.

A partir de lo analizado se busca la construcción de modelos alternativos, que permitan el pasaje de una enseñabilidad dominante, legitimada, validada, a una enseñabilidad alternativa/crítica. En tanto en la enseñabilidad dominante cobra fuerza y se impone como lo único posible, determina una forma de planificación apegada a lo instituido, la alternativa busca luchar contra las ortodoxias culturales e ideológicas, derribando mitos. Es posible plantear que a partir de la propia historia del profesorado se podrá llegar a una enseñabilidad alternativa mismo que el pasaje hacia la intermedia.

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, con influencias del paradigma interpretativo y crítico. El objetivo planteado busca comprender la perspectiva del actor acerca de qué orienta su práctica docente.

La elección por dicho diseño permite estudiar la realidad en su contexto, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Supone la utilización de entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, todas cuestiones que describen la rutina y las situaciones problemáticas junto con los significados en la vida de las personas.

El diseño metodológico descrito se sustenta en la teoría del discurso posmarxista, entendiéndola como un programa de investigación más que como una teoría, es decir como un sistema de supuestos ontológicos, conceptos teóricos y preceptos metodológicos y no en una serie de propuestas destinadas a explicar y predecir fenómenos.

El trabajo de campo se realizará en Instituciones de Enseñanza de Bachillerato del Consejo de Educación Secundaria (CES).

El universo de análisis seleccionado tiene tres universos simbólicos, tomando en cuenta los planes de estudio, años de egreso y la antigüedad en el rol. Aquí el propósito es explorar las posibles diferencias que surjan entre los planes 77 y 86 y las posibles relaciones entre los planes de la Formación Docente y la enseñanza de la Sociología.

Este trabajo se estructura en cuatro apartados. EL primero aborda los aspectos teóricos, dónde se discuten las matrices y tradiciones que habitan en los profesores de sociología. Constituye el soporte teórico de la hipótesis de la investigación.

Se parte de dos perspectivas, en primer lugar una perspectiva macro que permite trabajar la representación de la realidad social desde un análisis global de la sociedad, poniendo énfasis en la estructura. Desde esta perspectiva se parte de la idea de que existen estructuras subyacentes que no se encuentran en la superficie de lo observable, por lo que es necesario una estrategia para develarlas. Dichas estructuras subyacentes se ubican en el mito, las matrices epistémico pedagógicas y las tradiciones que desarrollan cierta condicionabilidad sobre la práctica profesional académica de los profesores adscriptores.

En segundo lugar desde una perspectiva del conflicto se pone el énfasis en la noción de conflicto como algo natural, propio a la vida en sociedad. Conflicto que puede asumir la forma de contradicción entre los procesos de institucionalización de la enseñanza de la Sociología.

Desde ambas perspectivas se propone indagar acerca de dos contradicciones, por un lado las contradicciones que puedan existir entre el origen de la sociología como disciplina escolar, su institucionalización y sobre quienes recayó la función de enseñarla. Por otro lado las contradicciones entre el desarrollo académico de la Sociología y la enseñanza de la misma.

Para el caso de la enseñanza de la Sociología se puede hablar de existencia de contradicciones cuando en el proceso de institucionalización de la sociología como disciplina escolar aparece la lucha por imponer concepciones y formas de enseñar la disciplina. Entonces, de lo que se trata, es de ver como se ha ido constituyendo históricamente y qué es lo que define este proceso.

Los conceptos teóricos centrales en este apartado se ubican en primer lugar en torno a la idea de práctica. Tomar la idea de práctica permite introducir el debate acerca de la práctica académica profesional que desarrollan las y los profesores/as. He aquí uno de los debates centrales, las contradicciones que existen entre la práctica profesión y la práctica académica.

El profesor/a adscriptor/a desarrolla su rol la práctica profesional académica, al mismo tiempo que junto con el profesor/a de didáctica forman al futuro profesor de Sociología. En este apartado se discute acerca de la importancia de dominar la estructura sustancial, y la estructura sintáctica. El rol profesional, y en particular el rol que le corresponde al profesor de Sociología, deben articularse en la complementación de ambas estructuras.

Finalmente el mito, las matrices epistémico pedagógicas y tradiciones permiten indagar cuanto es el peso de éstos en cada una de las prácticas profesional-académica de los profesores adscriptores.

En el apartado 2 se opta por trabajar desde un diseño cualitativo, enfatizando el análisis del discurso. En este apartado se plantea trabajar cada uno de los objetivos estableciendo para cada uno de ellos técnicas de recolección, instrumentos y unidades de análisis.

Al analizar los discursos que surjan de las entrevistas y de los documentos se pretende explorar las relaciones que suelen presentarse como opacas entre las prácticas discursivas y las prácticas profesionales académicas.

En el apartado 3 se analiza, el origen de la Sociología como disciplina escolar, los planes vinculados al profesorado de Sociología, las observaciones de los tribunales y las entrevistas a los profesores adscriptores y a dos expertos encargados de enseñar la teoría sociológica en el profesorado de sociología en el Instituto de profesores “Artigas” y a profesores egresado del plan 1996 de los Centro regionales de profesores.

Se centra en el análisis de tres aspectos:

a. Comparar el surgimiento de la Sociología como disciplina escolar en la región (Uruguay, Argentina y Brasil) para evidenciar contradicciones entre el desarrollo académico y el de la disciplina escolar.

b. Análisis los diferentes planes (77, 86, 96, 2005 y 2008) con el propósito de observar posibles relaciones entre planes y discursos.

c. Análisis de los discursos de los profesores adscriptores de Sociología.

Finalmente en el apartado 4 se encuentran las reflexiones que proponen un golpe de timón. El proceso de institucionalización que atravesó la enseñanza de la sociología tanto para la enseñanza media superior como para la formación docente pasaron por una serie contradicciones. Tales contradic-

ciones se encuentran en el desarrollo académico de la Sociología y el desarrollo de la enseñanza y entre la enseñanza de la sociología, su origen como disciplina escolar y quienes la enseñan.

Mediante este proceso se construye un círculo en dónde se refuerza el mito fundante del “deber ser”, que a su vez genera una serie de matrices propias de la enseñanza de la sociología. Tales son: la matriz exo-epistémica, la legalista, la instrumentalista y la tecnocrática. Estas matrices son las que a su vez desarrollan las tradiciones normalistas, del formalismo jurídico y la de la doble vertiente. El círculo se cierra y se vuelve vicioso en la medida que la enseñabilidad dominante mantiene su legitimidad y así refuerza el mito fundante.

El golpe de timón necesario consistirá en la ruptura de tal círculo vicioso y de esta manera hacer consciente el mito para comenzar a transitar el camino hacia una enseñabilidad alternativa.

1. Pensar, repensar y des-pensar la enseñanza de la Sociología

Pensar la práctica docente supone interrogarse acerca de qué entendemos por lo educativo, y a partir de esto, cómo se inscriben las prácticas pedagógicas.

Es fundamental partir de una idea de lo educativo como campo problemático, es decir, como espacio dinámico configurado multidimensionalmente en su historicidad, regido por la lógica de la hegemonía: se piensa en un espacio abierto, no suturado, en el cual tienen lugar las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas (Puiggrós, 1990). Es por ello que la esta investigación intenta repensar, volviendo a pensar lo que ya fue pensado, incluso aunque con variantes podría ser pensado con la misma estructura de pensamiento, al tiempo que también se busca des-pensar, es decir, dejar de pensar con la lógica de lo que ya fue pensado y comenzar a pensar desde otra estructura del pensamiento.

1.1. Un poco de historia... el profesorado de Sociología: los antecedentes

Los antecedentes en cuanto a la enseñanza de la Sociología en los profesores adscriptores y la relación con sus prácticas, son complejos de encontrar. Entre las investigaciones rastreadas se encuentran las siguientes:

En la investigación llevada adelante por Alarcón y Velázquez (2003), la idea central la constituye el análisis comparativo del quehacer sociológico de los docentes e investigadores del Departamento de la Universidad de Oriente en Venezuela. Los objetivos de tal investigación se centran en preguntarse sobre cuáles son los debates sociológicos en tal Universidad. Este antecedente permite conocer acerca de los debates sociológicos en las Universidades, y de esta manera podrían ser los ejes de debate que pudieran aparecer en la Formación Docente en Uruguay, buscando contribuir a la re significación y re-dimensionamiento del campo del saber sociológico.

Cataño (1986) analiza el papel de los manuales en la enseñanza de la Sociología en dicho país. Analizar los diferentes tipos de manuales y establecer la importancia de saber acerca de quiénes escriben los manuales, permitirá analizar las posibles relaciones entre los manuales y las innovaciones pedagógicas. La importancia de debatir acerca de los manuales tiene que ver no sólo con las innovaciones didácticas, sino con los relatos que se construyen en ellos acerca de las concepciones epistemológicas y teóricas que en ellos aparecen. De esta manera la investigación permitiría evidenciar como los profesores utilizan esos manuales para construir sus propios relatos sociológicos.

Por su lado Pipkin (2009) en un documento que surge como resultado de una investigación coordinada realiza el análisis de las percepciones acerca del pensamiento social de los alumnos de Sociología cursantes de la materia: “Práctica de la enseñanza”, del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Este antecedente permite indagar las formas en que son estudiadas las producciones (planificaciones y trabajos de reflexión) recogidas a partir del segundo semestre del año 2001 hasta 2005 inclusive y se realizaron a su vez entrevistas a los profesores de la carrera. La investigación se centró en analizar cómo se construye el pensamiento social en los alumnos del profesorado y como éste es transmitido en la escuela media, cuáles son las estrategias y cuáles los obstáculos para aprender ese pensamiento social. Uno de los hallazgos de la investigación tiene que ver con que: los “docentes definen de manera diversa el pensamiento social a partir de distintas posturas epistemológicas y sociopolíticas y de su propia trayectoria vital” (Pipkin, 2009, pp. 160).

En el trabajo realizado por Pereyra y Pontremoli (2014) proponen indagar los motivos y los propósitos que llevaron a incluir o excluir la enseñanza de sociología en la escuela media en las diferentes reformas educativas que se aplicaron en Argentina durante las dos últimas décadas. A través de este trabajo, es posible tomar el debate en Uruguay acerca de cómo opera la Educación Media como campo de disputas del saber sociológico.

En el trabajo realizados por Silvia Paley, et al. (2013). A partir de esta lectura es posible analizar, las formas, los modos y estilos de enseñanza.

En cuanto a los antecedentes en Uruguay, se pueden encontrar una serie de trabajos que comienzan a debatir la enseñanza de la Sociología en Uruguay. Tales trabajos son los de Bianchi (1999), Martínez Leiranes (2009), Amaro y Laroca (2012), dan cuenta de la ausencia de debate sobre la enseñanza de la Sociología y el vínculo entre la enseñanza del Derecho y la Sociología.

En el trabajo de Martínez del 2009, puede encontrarse un debate epistemológico respecto a la enseñanza del derecho y de la sociología, mientras que en el trabajo de Amaro y Laroca hay una búsqueda sobre la enseñabilidad de la sociología. Finalmente Bianchi, pionera en estos trabajos es quién comienza el camino en el desarrollo de la autonomía de la sociología.

Más cercano en el tiempo (2016) se encuentra la tesis de Maestría de la Profesora Dinorah Motta de Souza, profesora de Didáctica de la Sociología del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) y actualmente coordinadora del Departamento Nacional de Sociología del Consejo de Formación en Educación (CFE) que aparece un antecedente acerca de la enseñanza de la Sociología en Uruguay. A partir de este trabajo es posible reconstruir la historia la Sociología como disciplina escolar en Uruguay, al tiempo que permitirá analizar las prácticas de los profesores adscriptores.

1.2. El análisis desde la estructura y el conflicto

Esta investigación parte de dos perspectivas:

a. *Desde una perspectiva macro*, permitiendo así trabajar la representación de la realidad social desde un análisis global de la sociedad, poniendo énfasis en la estructura por sobre la acción. Es en este sentido que la estructura es entendida como la forma que adopta el sistema global para explicar las relaciones sistemáticas que vinculan a miembros de una determinada comunidad aunque no se encuentren en ningún momento en contacto directo.

En primer lugar partir desde una perspectiva estructuralista permite desarrollar una visión totalizadora, por medio de la cual las diversas partes de un sistema no se analizan por separado, sino sus conexiones con el conjunto. En segundo lugar se le da prioridad a lo constante y no a lo pasajero, es decir se centra en la búsqueda de estructuras estables. En tercer lugar se alejan de la causalidad positivista que es observable, desde esta perspectiva hay aspectos de la realidad mucho más profundos que el nivel superficial de los fenómenos observados. Existen estructuras subyacentes que no se encuentran en la superficie de los observable, lo que es necesario hacer es develar esas estruc-

turas. En cuarto lugar un aspecto importante es el de establecer cierta condicionalidad de las estructuras subyacentes sobre los sujetos.

Para esta investigación las estructuras subyacentes se ubican en el mito, las matrices epistémico pedagógicas y las tradiciones que desarrollan cierta condicionalidad sobre la práctica profesional académica de los profesores adscriptores.

b. *Desde la perspectiva de la teoría del conflicto*, se pone el énfasis en la noción de conflicto como algo natural es decir, se trata de un hecho social propio a la vida en sociedad. Es factible encontrar conflictos en todos los momentos históricos.

Es posible establecer que la tensión social implica la tendencia a acumular poder en algunos de los polos de la relación social. Esta investigación se propone indagar acerca de dos tensiones por un lado las tensiones que puedan existir entre el origen de la sociología como disciplina escolar, su institucionalización y sobre quienes cayó la función de enseñarla. Por otro lado las tensiones entre el desarrollo académico de la sociología y la enseñanza de la misma.

Para el caso de la enseñanza de la sociología se podría hablar de existencia de tensión cuando uno en el proceso de institucionalización de la sociología como disciplina escolar lucha por imponer concepciones y formas de enseñar la disciplina. Entonces, de lo que se trata, es de ver como se ha ido constituyendo históricamente esta tensión y que es lo que define este proceso.

1.3. De la práctica profesional a la práctica profesional académica

Se busca indagar sobre las concepciones teóricas que subyacen en la práctica de los docentes adscriptores de Sociología, de la Didáctica II que trabajan en Educación Media Secundaria en Montevideo. Al tanto que identificar el peso de las matrices epistémico-pedagógicas en sus prácticas pedagógicas.

Tejido más o menos articulado, compuesto por categorías, emociones, sensaciones, expresiones y movimientos corporales, memorias, experiencias vividas y prácticas cotidianas cuyo entramado se compone de los modos de conocer y las relaciones de conocimiento que establecemos y de la tarea de enseñar que constituye a educadores en su estar siendo (Ferreirós, 2015, p. 2)

Uno de los aspectos importantes a investigar tiene que ver no sólo con el peso de estas matrices sino además si los profesores adscriptores son conscientes del peso en su propia práctica y qué los llevan a desarrollar un modelo de práctica.

Pensar la práctica pedagógica como práctica que constituye e interpela a los sujetos, los integra a un orden simbólico, define cánones de lectura y posibilita la transmisión y recreación de la cultura, podemos añadir que toda pedagogía define su sujeto y determina los elementos y el orden que la constituyen como conjunto signifiante.

Es de vital importancia vincular las discusiones pedagógicas y epistemológicas con vivencias históricas, ante la necesidad de estructuración de lenguajes gnoseológicos que excedan (mediante la reflexividad crítica) las limitaciones institucionales, cognitivas y simbólicas predominantes del presente, para posibilitar el pensar una nueva configuración de lo real.

Cuando en la docencia de habla de práctica aparece el debate acerca del significado de ella y fundamentalmente a qué práctica se refiere. Un aspecto central se encuentra en el debate acerca de la profesión académica que desarrolla los profesores y las profesoras.

He aquí uno de los debates centrales, las tensiones que existen entre la práctica profesión y la práctica académica. Para desarrollar la profesión son necesarios ciertos saberes, ciertas técnicas, habilidades prácticas (Rivera Salinas, 1998/99) que permitan el buen desarrollo de tal profesión. En tanto la dimensión de la práctica académica hace referencia al conjunto de saberes específicos, disciplinares, que surgen de la investigación. Que a su vez generan otros conocimientos disciplinares (Rivera Salinas, 1998/99).

En general se podría decir que estas dos dimensiones de la práctica no son antagónicas, sin embargo si entran en tensión, fundamentalmente en el área de la enseñanza, debido a que el objeto de trabajo de la docencia es enseñar ciertos conocimientos disciplinares. Es en este sentido que es posible plantear que en la profesión docente, el enseñar es al mismo tiempo objeto e instrumento.

No importa si nos dedicamos el mayor tiempo a la docencia o a la investigación, lo verdaderamente importante es que tenemos una relación con ese objeto abstracto, inmaterial, físicamente inexistente, ya sea para transmitirlo- o al menos intentarlo- o bien, para crear nuevos conocimientos. (Rivera Salinas, 1998/99, p. 118).

Aquí se encuentra la tensión, dado que el docente se encuentra frente a un conocimiento que al mismo tiempo debe enseñar a través de ciertas técnicas, habilidades (su práctica profesional) y al mismo tiempo indagar, crear, investigar acerca de tal conocimiento disciplinar (práctica académica) que a su vez enseñará.

De esta manera es posible establecer que la práctica de la profesión académica, implicaría desarrollar una serie de habilidades propias que son

necesaria saber para poder llevar adelante una cierta práctica profesional, al mismo tiempo que desarrollar ciertos conocimientos disciplinares que en complementariedad con las habilidades propias de la profesión construyen la profesión académica.

Para el caso de la profesión académica docente, ésta asume una doble dimensión y significación. Así los profesores adscriptores en su profesión académica desarrollan: práctica individual (pedagógica) y práctica social (docente).

A la práctica pedagógica se le considera “como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (Achilli, 1987, p.9). En tanto la práctica docente es entendida “como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Achilli, 1987, p. 9).

De esta manera el profesor adscriptor en su práctica pedagógica y docente es dónde encuentra todo el potencial de la profesión académica, dado que en ambas prácticas deberá complementar lo profesional con lo académico, evitando de esta manera un desarrollo endogámico del conocimiento, “es decir hacia dentro de las instituciones con escasa o nulas vinculaciones con el ejercicio profesional fuera de las aulas y los laboratorios” (Rivera Salinas, 1998/99. p. 119).

El profesor adscriptor en tanto profesional académico lleva adelante además una función tutorial. En el sistema educativo público uruguayo se llama profesor adscriptor, al docente que trabaja conjuntamente con el profesor de Didáctica para la formación en la práctica de los estudiantes de profesorado, llevando adelante una función tutorial.

Según Arnaiz et al. (1995) la tutoría es:

...la capacidad que tiene todo docente de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos de alumbramiento conceptual, de ayudarlo a resolver los problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación (...) La tutorización es, pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital (citado por Méndez et al. 1995, p.3).

El practicante llega a la “práctica” y se encuentra con un “espacio donde el oficio adquiere significado, pues en ella se concretiza y se articulan los modos de proceder posibles y los contenidos de los aparatos pertinentes. Más aún, la experiencia de la práctica de la enseñanza contribuye al conocimiento de la historia verdadera de la profesión, así como también a la apropiación y

producción del saber pedagógico” (de Tezanos, 2007). Desde la perspectiva que plantea de Tezanos, el eje de la formación de los futuros docentes, se ubica en lo que la propia autora llama teoría y práctica de la enseñanza.

En este sentido, la función del profesor adscriptor, supone una relación individualizada con el estudiante de profesorado que intenta integrar la experiencia escolar con la extraescolar al intensificar la interacción entre pares y profesoras. Analizar la función tutorial que realiza la Institución (IPA) que imparte didáctica y el liceo, que recibe a los practicantes, es tomar en cuenta que emergen diferentes modelos de tutoría, en los cuales a su vez está inmersa una determinada relación teoría-práctica.

Es entonces que la función tutorial es llevada adelante por dos Instituciones (IPA y Liceo/UTU), al tiempo que por dos profesores (profesor/a de didáctica y profesor/a adscriptor/a). Vaillant y Marcelo (2000) plantean cuatro modelos en los que podemos percibir tal relación:

a)- Modelo de yuxtaposición

Implica concebir la enseñanza de la manera más tradicional. Se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores para luego imitarlos. En este modelo hay una clara separación entre teoría y práctica. Aquí lo que el practicante recibe es un conjunto de técnicas, que deberá aplicar.

En este modelo primero viene la teoría y luego vienen las prácticas, como la ocasión para aplicar tal conocimiento; por tanto la supervisión adquiere un carácter burocrático.

b)- Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor

Desde esta perspectiva aprender a enseñar consiste en la adquisición de principios y prácticas surgidas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia es definida en términos de actuación.

En este modelo la idea de enseñar a enseñar estará guiada por el conocimiento empíricamente desarrollado por la investigación llevada a cabo por investigadores y formadores de profesores.

c)- Modelo de disonancia crítica

Este modelo plantea como idea básica, que la enseñanza es principalmente una actividad práctica. En tal sentido aprender a enseñar, constituye un proceso que no acaba con la formación inicial y que tiene que ver más con el aprendizaje experimental y activo, que con la imitación o la aplicación de las destrezas.

Se promueve, entonces desde la institución de formación, desarrollar una actitud crítica cuando van a sus prácticas para que no se caiga en un excesivo realismo.

Si los alumnos en práctica sólo tienen acceso al aquí y al ahora, a un rango de preocupaciones inevitablemente limitado que caracteriza el pensamiento diario de los profesores con experiencia, conociendo sólo el contexto de una o de dos escuelas, puede conducir a un empobrecimiento profesional. Los profesores en formación deben tener acceso a estas cosas, deben tener la oportunidad de aprender lo más que puedan de ella, pero también necesitan acceso a oportunidades que revelen prácticas alternativas, formas alternativas de pensar, criterios que tengan que ver con metas a largo plazo, con temas de justicia social, etc. (Pendry, 1994. Citado por Vaillant et al., p.58).

En este modelo la experiencia como conjunto de prácticas cotidianas que el docente lleva adelante en su vida áulica parece ser el centro, sin embargo Prendy plantea que el desarrollar la práctica sólo en el aquí y el hora debilita tal práctica, dado que es necesario incorporar a la experiencia (que sin duda es muy importante), espacios de formación que permitan a su vez acceso a oportunidades para desarrollar prácticas alternativas.

d)- Modelo de resonancia colaborativa: la formación como problema

Este modelo concibe el proceso de aprender a enseñar como un espacio en el que fluyen experiencias, conocimientos, situaciones que se producen en diferentes contextos, formales como informales, que permiten desarrollar un profesional que aprende a lo largo de su vida. “La meta de los formadores de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas cómo enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos” (Cochran-Smith, 1991, citado por Vaillant et al., p. 62).

Es por ello que:

...la práctica de la enseñanza es el espacio donde el oficio adquiere significado, pues en ella se concretiza y se articulan los modos de proceder posibles y los contenidos de los aparatos pertinentes. Más aún, la experiencia de la práctica de la enseñanza contribuye al conocimiento de la historia verdadera de la profesión, así como también a la apropiación y producción del saber pedagógico. Esta producción intelectual marca la identidad profesional de los profesores, como el saber médico marca la de los profesionales de la salud (de Tezanos, 2007).

Dicho eje es definido como el espacio donde los docentes “aprenderán los elementos básicos de los procesos de codificación de la enseñanza que serán comparados permanentemente con la cotidianidad del aula de clase y los modos de proceder de la profesión” (de Tezanos, 2007).

Debatir fundamentalmente el lugar que desempeña el profesor que recibe a los futuros docentes en sus prácticas, es debatir también y al mismo tiempo cómo éste se percibe como tal.

En síntesis, se considera como uno aspecto fundamental que será necesario trabajar para la construcción de un nuevo modelo tutorial es repensar la percepción que los propios docentes tienen de sí mismos y de su tarea como tutores.

En este sentido es posible que los profesores se perciban a sí mismos a partir de dos grandes modelos.

Desde la racionalidad técnica es visto como un aplicador que renuncia a su capacidad de reflexión y a su papel de intelectual, convirtiéndose en un individuo dependiente, que ejecuta un programa predeterminado, que ha sido definido en otras instancias justifica su propio trabajo en términos técnicos y propios de la experticia.

En tanto, desde la racionalidad práctica y crítica, es concebido como un investigador en el aula, reivindicando su papel de intelectual y creador de teoría. Es a partir de esta concepción que el docente logrará una autonomía, juicio crítico y compromiso. En esta percepción el propio docente percibe su trabajo en términos educativos desde bases morales. Es así que el profesor crítico, en su forma de trabajar, se resiste al control de que es objeto en un sistema burocratizado. Su resistencia no es pasiva, sino más bien orientada a descubrir las intenciones que conforman la realidad en que está inmerso, buscando desarrollar estrategias de acción que le permitan desmantelar la ideología dominante.

A partir de este análisis, se elaboró el siguiente cuadro vinculando los modelos tutoriales con los tipos de enseñabilidad.

A partir de este análisis, se elaboró el siguiente cuadro vinculando los modelos tutoriales con los tipos de enseñanza.

Tabla 1: Modelos de enseñanza y Modelos tutoriales

Modelos de enseñanza	Modelos tutoriales
<p>Enseñabilidad Dominante</p> <p>Aquello legitimado, validado por encima de cualquier otro y que por su propia legitimación cobra fuerza y se impone como lo único posible, esto a su vez determina una forma de planificación apegada a lo instituido en el programa, sin cuestionamiento a la jerarquización de los contenidos.</p>	<p><u>Modelo de yuxtaposición</u></p> <p>Implica concebir la enseñanza de la manera más tradicional. Se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores para luego imitarlos. En este modelo hay una clara separación entre teoría y práctica. Aquí lo que el practicante recibe es un conjunto de técnicas, que deberá aplicar.</p> <p>En este modelo primero viene la teoría y luego vienen las prácticas, como la ocasión para aplicar tal conocimiento; por tanto la supervisión adquiere un carácter burocrático.</p> <p><u>Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor</u></p> <p>Desde esta perspectiva aprender a enseñar consiste en la adquisición de principios y prácticas surgidas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia es definida en términos de actuación.</p> <p>En este modelo la idea de enseñar a enseñar estará guiada por el conocimiento empíricamente desarrollado por la investigación llevada a cabo por investigadores y formadores de profesores.</p>
<p>Enseñanza Intermedia</p> <p>Período que se encuentra entre los dos tipos de enseñabilidad, dado que el pasaje a la enseñabilidad alternativa implicaría tomar consciencia de la existencia del dominante y del alternativo, en este caso el profesor toma consciencia de que es posible planificar de otra forma, pero aún sigue apegado a las tradiciones docentes, es decir por ejemplo el cumplimiento del programa.</p>	<p><u>Modelo de disonancia crítica</u></p> <p>Este modelo plantea como idea básica, que la enseñanza es principalmente una actividad práctica. En tal sentido aprender a enseñar, constituye un proceso que no acaba con la formación inicial y que tiene que ver más con el aprendizaje experimental y activo, que con la imitación o la aplicación de las destrezas.</p> <p>Se promueve, entonces desde la institución de formación, desarrollar una actitud crítica cuando van a sus prácticas para que no se caiga en un excesivo realismo.</p>
<p>Enseñanza Alternativa</p> <p>Apuntaría no solo al cuestionamiento del dominante, sino a la toma de postura, de búsqueda de una nueva construcción que luche contra las ortodoxias culturales e ideológicas. En este modelo el profesor logra desprenderse del programa y sin desconocerlo es capaz de reconstruirlo a través de sus concepciones acerca del conocimiento, la ciencia, la sociología, el centralismo de los clásicos, entre otras categorías.</p>	<p><u>Modelo de resonancia colaborativa: la formación como problema</u></p> <p>Este modelo concibe el proceso de aprender a enseñar como un espacio en el que fluyen experiencias, conocimientos, situaciones que se producen en diferentes contextos, formales como informales, que permiten desarrollar un profesional que aprende a lo largo de su vida.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Curso de Verano, “Nuevas herramientas para una nueva función tutorial”. Departamento de Sociología IPA, 2012.

Lo que se afirma aquí es que es posible establecer una relación entre el modelo de enseñabilidad y el modelo de tutoría que desarrolla el docente. Al mismo tiempo es posible sumar a esta relación la construcción que el docente acerca del concepto de sociología que enseñará.

1.4. La práctica académica: Teoría y teorías sociológicas

La teoría es crucial, es el centro de la ciencia. Si bien las teorías siempre se relacionan estrechamente con la “realidad” fáctica, en la práctica de las ciencias sociales son las teorías mismas las que generan los experimentos que verifican los datos; las teorías son las que estructuran la realidad —los datos o “hechos”— que estudian los científicos (Alexander, 1990).

Hablar de teorías implica decir en principio que se trata “generalizaciones separada de los particulares, una abstracción separada de un caso concreto” (Alexander, 1990, pp.6).

Desde la perspectiva clásica es posible entender por teoría al conjunto de enunciados organizados deductiva o axiomáticamente. Esta forma de plantear la teoría es conocida con el nombre de concepción clásica —heredada, estándar, recibida, ortodoxa, tradicional, enunciativa o sintáctica— de las teorías científicas. Fue aceptada por diversos autores. Fue Carnap (1966) quien a partir de críticas para intentar superarla establece que las teorías científicas se presentan bajo la forma de un sistema interpretado que contiene: a) un sistema axiomático, y b) un sistema de reglas semánticas para su interpretación.

Es posible plantear diferentes conceptualizaciones acerca de lo qué es la teoría, de este modo Layder (1993) establece que son un conjunto de conglomerados integrados de proposiciones y visiones del mundo. Por otra parte Merton (1983) la define como un conjunto de proposiciones lógicamente interconectadas, de las que se pueden deducir uniformidades empíricas. Plantea el autor que sus componentes son:

a) Conceptos, es decir símbolos lingüísticos que caracterizarán a los fenómenos. Éstos constituirán categorías que organizarán las ideas y observaciones.

b) Proposiciones que serán las que indiquen el cómo y en qué condiciones generales se cree que se hayan relacionado los fenómenos definidos conceptualmente.

c) Axiomas o leyes que serán las que permitan explicar las regularidades o conexiones entre los fenómenos sociales.

Merton entiende que: La teoría sociológica, si ha de avanzar de manera significativa, debe proceder sobre estos planes interrelacionados: 1) desa-

rrollando teorías especiales sobre las cuales derivar hipótesis que se puedan investigar empíricamente y 2) desarrollando, no revelando súbitamente, un esquema conceptual progresivamente más general que sea adecuado para consolidar grupos de teorías especiales (Merton, 1968, p. 51).

En cuanto a las funciones que lleva adelante la Teoría, distingue dos tipos de teorías sociológicas: las llamadas “grandes teorías” y las “teorías de rango medio”

Las llamadas grandes teorías, o teorías generales brindan explicaciones bastante abstractas de aspectos generales de la vida social. Dentro de éstas Merton (1967) ubica a la teoría marxista y a la teoría del sistema social de Parsons.

Las teorías generales toman estas teorías especiales- teorías sobre la estratificación, la socialización, la política y la administración- y las unen. Son teorías sobre el todo, acerca de las “sociedades” en cuanto tales, de la modernidad más que de una sociedad moderna en particular, acerca de la “interacción” más que de una forma particular de interacción. Podemos encontrar teorías especiales de las clases económicas en la sociedad: la clase media, la clase trabajadora y la clase alta, pero una teoría general de las clases, como la teoría marxista, combina todas estas teorías especiales en una sola teoría sobre el desarrollo económico y las relaciones de clase en cuanto tales.

Por otro lado las teorías de rango o de alcance medio, se limitan a aspectos concretos de la vida social, a relaciones entre variables que pueden medirse empíricamente. Las teorías de alcance intermedio tratan aspectos delimitados de los fenómenos sociales. Pueden ejemplificarse en: teorías de los grupos de referencia, de la movilidad social, o de conflicto de papeles y de la formación de normas sociales, entre otros.

Para Merton, entonces, las teorías, sean universales o de alcance intermedio, son concebidas como conjuntos de enunciados, con un tipo diferenciado de supuestos o leyes, universales en el primer caso, limitados en el segundo.

1.5. Los profesores adscriptores y la enseñanza de las teorías sociológicas

Enseñar sociología, para desarrollar una práctica profesional académica, implica en principio dominar lo que Litwin (1997) llama “estructura sustancial”, entendida como las ideas y conceptos fundamentales de una disciplina, y “estructura sintáctica”, como los modelos de construcción, criterios y formas de validación del conocimiento (epistemología de la disciplina), de manera

articulada. El rol profesional, y en particular el correspondiente al profesor de sociología, deberán articularse en la complementación de ambas estructuras.

Enseñar Sociología en el ámbito de la Educación Media supone desarrollar en los sujetos un pensamiento científico social que les permita desarrollar en los estudiantes la desnaturalización de lo social, haciendo que éstos se aproximen a un pensamiento de mayor rigurosidad metodológica, para diferenciarlo de los usos cotidianos (Pitkin, 2009)

Pensar en términos sociológicos [...] es pensar acerca de la realidad en la que uno está inmerso o bien en la de otro período histórico, pero es pensar con categorías propias de la teoría sociológica. A esto llamaría pensamiento sociológico. [...] Es la desmitificación [...] de determinados fenómenos que aparecen a la vista de una persona que no desarrolla una forma natural [...] (Pipkin 2009, p.48)

[...] Desnaturalizar las prenociones, dar herramientas para pensar lo social, como construcción [...] (Pipkin 2009, p. 49).

Como lo plantea Pipkin, el profesor adscriptor para poder pensar en términos sociológicos deberá recurrir a la teoría, sólo de esta manera se podrá afirmar que estará enseñando Sociología como ciencia, de lo contrario estará haciendo sentido común.

Una de los temas centrales de esta investigación, es el abordaje de la teoría sociológica por parte de los profesores adscriptores, es decir cómo aparecen expuestas las tradiciones sociológicas² y cómo estas se organizan, cual es la importancia y el lugar de la teoría clásica.

Es precisamente uno de los debates de la Sociología el papel de los clásicos, quiénes son, cómo deben ser tratados, cómo clásicos a secas o cómo un canon, dentro de otros debates.

Como plantea Italo Calvino (1993 p.1) los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: «Estoy relejendo...» y nunca «Estoy leyendo...». Retomando a Italo es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone.

... la única razón que se puede aducir es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos. Y si alguien objeta que no vale la pena tanto esfuerzo, citaré a Cioran (que no es un clásico, al menos de momento, sino un pensador contemporáneo que sólo ahora se empieza a traducir en Italia): «Mientras

2. Construcciones socio-históricas, de ciertos modos arbitrarios; ya que para construirlas se hará en función de los elementos que se tomarán para crearlas.

le preparaban la cicuta, Sócrates aprendía un aria para flauta. “¿De qué te va a servir?”, le preguntaron. “Para saberla antes de morir”» (Calvino, 1993).

Por su parte Borges también analiza cuáles son aquellos libros a los que se llama clásicos, entendiendo que tales llegan a través de la tradición y por lo tanto se desarrolla en los individuos una creencia previa sobre ellos. No obstante estos clásicos cambian, tomando en cuenta los tiempos, los rasgos culturales. De esta forma se da cierto grado de arbitrariedad.

Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término. Previsiblemente, esas decisiones varían (Borges, 1952, p. 152).

Los clásicos son aquellos pensadores cuya obra resulta una síntesis de un pensamiento en una determinada disciplina, que no sólo resuelve coyuntural y transitoriamente una preocupación objetiva que existe en un momento dado, sino que también se vuelve un conjunto de ideas fuerzas, de nuevas preguntas abiertas, para seguir pensando.

Así cómo existe un debate acerca de quiénes son los clásicos en Sociología, también se debate acerca de quiénes son contemporáneos. Barthes semiólogo francés lo plantea como: “lo contemporáneo es lo intempestivo”.

Es de esta manera que la contemporaneidad es vista

...como una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; más precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfase y un anacronismo. Aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella (Agamber, 2008, p. 2).

Este aspecto de lo contemporáneo es otro de los aspectos que son necesarios que aparezcan en el debate de la enseñanza de la sociología, en la medida que discutir cómo el profesor se distancia de su propio tiempo, al tiempo que fija su mirada en él.

1.6. Las matrices epistémico-pedagógicas

a. Los mitos

Para conceptualizar al mito, es posible plantear que éste no es un fenómeno individual, sino colectivo, no es una ficción, ni una invención, sino una

relación que tiene una estructura estable, una lógica interna que da sentido a la comunidad (Mélich, 1998).

Si bien es muy importante definirlo, es necesario descubrir sus funciones, preguntarse ¿por qué las comunidades construyen una mitología? En principio se puede decir que da sentido, es un horizonte de inteligibilidad, que posee un carácter legitimador. De esta manera Mélich (1998, p.72, 73,78) sostiene que aparece como un relato fundador de las interacciones e instituciones sociales.

El mito es un sistema dinámico de símbolos que se convierte en un relato originario que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida de la cotidianidad. El mito aglutina, cohesiona ilusiones colectivas (...) El mito es el discurso último en el que se construye la tensión antagonista, fundamental para cualquier otro discurso, es decir para cualquier “desarrollo de sentido” (p.72-73).

El mito es una narración de un acontecimiento que tuvo lugar al inicio de los tiempos. El mito nos devuelve al origen (...) separarse de él, por lo tanto significa alejarse de uno mismo, quedar fuera de la colectividad. No hay conocimiento histórico posible al margen del conocimiento mítico (p.78).

A través de estos mitos, construidos a partir del modelo dominante legitimado, validado por encima de cualquier otro y que por su propia legitimación cobra fuerza y se impone como lo único posible, esto a su vez determina una forma de planificación apegada a lo instituido en el programa, sin cuestionamiento a la jerarquización de los contenidos. En la enseñanza del Derecho/Sociología, es creado un universo simbólico, en donde los actores sociales (docentes) fundan un mundo y le dan un sentido al mismo.

A través del mito se vuelve al origen y sin él nos alejamos de nosotros mismos, esto implica su propio significado: generador de sentido, sin él se pierde el sentido de la propia existencia, quedamos desnudos.

Existen mitos fundacionales, es decir el mito de la creación que a su vez origina otros mitos. Analizando el proceso de inclusión de la Sociología como asignatura a la Educación Media, se puede observar que el mito fundacional se asocia con el “deber ser”. Su incorporación se concretó con el Plan de estudios de 1976, durante el desarrollo de la dictadura cívico-militar de 1973.

Fue entonces Sociología un apéndice de la Educación Moral y Cívica y del Derecho, lo que le significó no poder construir una identidad autónoma, no pudiendo reconocerse en su particularidad, por lo menos desde su enseñanza. Más aún, si se piensa que en el momento de esta incorporación en la malla curricular (1977), la carrera académica ofrecida por la Universidad de

la República había sido cerrada, por lo que no se generaba conocimiento sociológico nacional, que mediara como sustento disciplinar contextual (Martínez y Sabatovich, 2016).

El mito fundacional que sustenta el mandato del “deber ser”, desde el miedo a la desviación, desde el conocimiento universal y universalizable, en términos de verdad religiosa (cuestión de fe) incuestionable y con una impronta positivista, no necesariamente desde lo jurídico, sino desde lo sociológico y sus implicancias. Por lo tanto este mito fundacional aparece como el discurso del “deber ser”, legitimador de lo social. Estos fundamentos sobre la disciplina y su enseñanza conformaron la particularidad en la práctica docente de la Sociología en el Uruguay (Martínez y Sabatovich, 2016).

b. Las tradiciones

Tanto en el profesorado de Educación Cívica, Sociología y Derecho (plan 76 y 86) como en el nuevo profesorado de Sociología (plan 2008) es posible encontrar tradiciones dominantes, que conviven con otras, expresando acuerdos y desacuerdos, conflictos latentes. La existencia y persistencia de tales tradiciones a la que se le han llamado: dominantes; las que se manifiestan en la forma de presentar tanto el diseño curricular como en la formulación de los programas de dicha curricula, y al mismo tiempo, en las prácticas docentes y pedagógicas.

Es posible plantear que tales tradiciones dominantes dentro estos profesados, se encuentran situadas dentro de lo que Davini llama la tradición normalizadora/disciplinadora, que está reforzada por otra ligada al modelo de enseñanza del Derecho que llamaremos tradición del formalismo jurídico. Ambas tradiciones, se conjugan desarrollando una práctica pedagógica como una proyección natural de la función jurídica de prescribir o adoctrinar en la corrección normativa, haciendo que la enseñanza apareciera de forma manifiesta como un discurso normativo.

Finalmente es posible encontrar una tercera tradición (que en principio desaparece con la creación del profesorado de Derecho y el de Sociología) a la que podríamos llamar la tradición de la doble vertiente, que tiene que ver con la propia historia en la que se formaban tanto para lo jurídico como para lo sociológico (Bianchi, 1999).

Estas tradiciones se encuentran inmersas en lo que se ha denominado matrices epistémico pedagógicas, entendidas como tejido más o menos articulado, compuesto por categorías, emociones, sensaciones, expresiones y movimientos corporales, memorias, olvidos, experiencias vividas y prácticas cotidianas. Este entramado, se compone de los modos de conocer y las rela-

ciones de conocimiento que se establecen y de la tarea de enseñar que forma a educadores y educadoras en su devenir (Ferreirós, 2015).

En función de las tradiciones que habitan en cada profesor adscriptor, éstos se sitúan en diferentes parámetros de acción y de pensamiento, es decir “construcciones simbólicas de sentidos y significados con los que articulamos nuestra subjetividad y nuestro ángulo epistémico de construcción del mundo” (Quintar, 2006, p.40). Dichos parámetros permiten tomar una postura epistemológica, que supone teorías, pero también emociones, sensaciones, prácticas, etc. Es por lo tanto ético-política, que implica el lugar donde el docente se sitúa para establecer relaciones de conocimiento con el mundo, con ellos mismos y con los otros.

Dichas relaciones de conocimiento, aparecerán como la capacidad que tiene cada individuo de colocarse en su mundo, colocarse entendido no como capacidad de explicarlo, sino como posibilidad de reconocerlo. Esta relación es dinámica y se va construyendo con el paso del tiempo, no se da de una vez y para siempre (Zemelman, 2006, p. 82).

1.7. El programa de Sociología y la cuestión del tiempo

Es necesario plantear que todo programa y por lo tanto también el programa de sociología para la enseñanza media superior está estructurado y jerarquizado, al tiempo que actúa como dispositivo pedagógico.

Dispositivo pedagógico como construcción social, esto implica que surge para satisfacer las necesidades sociales. Sin duda los profesores, poseen la capacidad de construir sus propias prácticas, pero dicha capacidad, se encuentra estructurada a partir de los dispositivos pedagógicos, que, según Bernstein (1997), aparecen como aquello que actúa como transmisor de las diferencias de clase, es decir de los modelos de relaciones entre lo dominado y lo dominante.

Siendo un dispositivo el programa constituye un discurso, entendiendo por tal lo planteado por Foucault, como el conjunto de afirmaciones que permiten a un lenguaje hablar (un modo de representar un conocimiento) sobre un tópico particular, en un momento histórico particular (Hall, 1997, p. 26). En este sentido para el autor a diferencia de los semióticos, el sentido se construye a través del discurso (episteme).

Es posible que el programa de Sociología en tanto discurso (episteme) construye un sentido que a su vez genera una determinada práctica docente. Este sentido es producto de la representación, entendiendo por tal el proceso

por medio del cual los miembros de una cultura usan el lenguaje para producir sentido.

Las y los profesores adscriptores de Sociología fueron incorporando una serie de principios, de representaciones que fueron reglando sus prácticas. Tales principios y representaciones pudieron originarse en el propio programa. Sin duda los profesores, poseen la capacidad de construir sus propias prácticas, pero dicha capacidad, se encuentra estructurada a partir del mito fundante, que originó tradiciones y matrices.

De esta manera cuando los profesores se encuentran frente al programa de sociología a ser dictado en 5° año, se está frente a algo que existe, que fue elaborado, entonces un análisis crítico implica que la existencia de dicho programa no agota las posibilidades de la existencia, es entonces que es posible analizar acerca de cómo los profesores leen el programa.

De la mano del programa y su cumplimiento, surge la cuestión del tiempo. El programa de sociología viene acompañado con la sugerencia del tiempo que cada profesor “debería” dedicar a las diferentes unidades. Claro es sólo una sugerencia. Sin embargo es un elemento central a la hora de pensar qué se enseña, es decir la toma de decisiones en cuanto a la jerarquización de los contenidos.

Desde la perspectiva de Bagú (1999), el tiempo puede ser organizado de tres formas: como secuencia, es decir el transcurso, haciendo referencia al transcurso de los procesos históricos; como radio de operaciones, el espacio y como cambios, alude a la intensidad en determinada coyuntura.

De esta manera es posible las preguntas: ¿tiempo pedagógico o tiempo social?, ¿transcurso o intensidad? Reflexionar sobre el tiempo implica poner sobre la mesa el concepto griego de *kronos*, es decir el eterno nacer y perecer. *Kronos* es la duración, el espacio de tiempo que hay entre la vida y la muerte, el presente con su pasado y su futuro, el tiempo del reloj, como transcurrir.

Finalmente, esta investigación trabajará entorno a indagar como operan tanto los mitos, las tradiciones y por tanto las matrices epistémico pedagógicas, en la enseñanza de las teorías sociológicas por parte de los profesores adscriptores a sus estudiantes practicantes.

2. Diseño metodológico

Uno de los aspectos centrales en el desarrollo de las ciencias sociales ha sido sistemáticamente dar cuenta de lo que significa *conocer* para la especie humana. Lejos de asociarlos a procesos de almacenamiento y reproducción

de información, hace décadas que se teoriza desde otros parámetros. (Rivero et. al., 2009). En tal sentido Bagú (1974), plantea:

Sabemos ahora, por ejemplo, que la mente humana no *almacena* datos, sino que su posibilidad de reproducirlos depende de un fenómeno muy diferente en su naturaleza y muy peculiarmente condicionado. No existe semejanza alguna con el mecanismo mediante el cual se reproducen datos almacenados por medios electrónicos o mecánicos en diferentes sistemas de recopilación y elaboración.

La clasificación en los sistemas electrónicos se hace relacionando datos con criterios generales y con otros datos ya existentes; pero debemos suponer que la operación neurofisiológica a la que también damos ese nombre adquiere formas que tienen muy escasa similitud con la mencionada operación de los sistemas electrónicos (Bagú, 1994, p. 168).

Explica de esta manera la percepción humana por totalidades en un proceso “de intergénesis de lo humano”, que constituye a su vez, el proceso de conformación del sujeto, que es siempre social.

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, con influencias del paradigma interpretativo y crítico. El objetivo planteado busca comprender la perspectiva del actor acerca de qué orienta su práctica docente.

El análisis cualitativo se produce a medida que se hace el campo, no hay una secuencia campo/análisis. Por lo general pasa que hacemos la entrevista y pensamos en simultáneo nuevas categorías, modificando algunas preguntas iniciales, codificando. La riqueza de la combinación de estos dos momentos (campo-análisis) está justamente en esta flexibilidad del diseño (Rasner et al. 2010, p. 147).

En la medida que se ha optado por dicho enfoque cualitativo, se reconoce a la realidad como múltiple, construida y holística. Dicha realidad será conocida de modo directo - entrevistas, observaciones- y de modo indirecto a través del análisis de documentos.

Se trata, como decíamos de un diseño flexible, dónde las decisiones se desarrollarán a lo largo del proceso de investigación. Las palabras de los profesores adscriptores obtenidas en las entrevistas, junto a la observación de la práctica y de documentos escolares, será entonces la manera de obtención de los datos cualitativos buscados.

La elección por dicho diseño permite estudiar “la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”. Supone entonces “la utilización y recogida de una gran variedad de

materiales, entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez, et al., 1996. p. 32).

De esta manera la investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que ...observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, entre otros. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros (Rodríguez, et. al., 1996. p. 62).

Dicho modelo, busca no sólo la comprensión crítica del fenómeno, sino su transformación. En este sentido la siguiente investigación intentará colaborar en el pasaje hacia lo que llamamos la enseñabilidad alternativa que apuntaría no solo al cuestionamiento de la dominante, sino a la toma de postura, de búsqueda de una nueva construcción que luche contra las ortodoxias culturales e ideológicas. En este modelo el profesor logra desprenderse del programa y sin desconocerlo es capaz de reconstruirlo a través de sus concepciones acerca del conocimiento, la ciencia.

En la medida que se ha optado por un enfoque cualitativo, se reconoce a la realidad como múltiple, construida y holística, es por ello que dicha realidad se comprende a través de la significación y de las relaciones en su estructura dinámica, se produce a medida que se hace el campo. La riqueza de la combinación de estos dos momentos (campo-análisis) está justamente en esta flexibilidad del diseño (Cabrera, 2010, p. 147).

No nos interesa el establecer las causas que explican determinados fenómenos y sus efectos, sino más bien, descubrir describir, registrar, comprender e interpretar las significaciones y los diferentes sentidos que los docentes asignan a sus experiencias en determinados ámbitos. Buscaremos que las palabras de los docentes pasen a un primer plano, lo que dicen, cómo lo dicen y qué dicen.

El debate en la elección del modelo, se centró en el aspecto epistemológico, acerca de la confrontación explicación/comprensión. El concepto de explicación, podemos encontrarlo en el representante más importante del pa-

radigma explicativo, Durkheim, plantea como regla metodológica, tratar a los fenómenos sociales como “cosas”. El autor sostiene que la explicación implica la búsqueda de las causas determinantes del fenómeno que se estudia, “cuando se busca explicar un fenómeno social es necesario separar la causa eficiente que lo produce, y la función que cumple” (1956).

A su vez, respecto a la concepción de teoría desde esta perspectiva, se aleja de nuestra postura, dado que dicha concepción entiende por tal, sistemas deductivos en los cuales la proposición de orden menor es la proposición que debe explicarse y queda explicada si ella sigue lógicamente las proposiciones más generales.

Se ha la decisión de un modelo cualitativo, y a partir de esta decisión, optamos por conceptos diferentes en cuanto a lo metodológico y a lo teórico.

En tal sentido, se optó el concepto de teoría que plantea Schutz (1967) para quien la teoría significa la “formulación explícita de determinadas relaciones entre un conjunto de variables en términos de las cuales una clase relativamente extensa de regularidades empíricas comprobables pueden ser explicadas”.

Es posible desarrollar un análisis comparativo, entre ambos modelos, desde cuatro dimensiones: ontológico, epistemológico, metodológico y teórico. Respecto a la dimensión ontológica, el modelo cuantitativo, sostiene que existe una realidad fuera de nosotros sometida a sus propias leyes y a relaciones causales. Conocer dichas leyes por medio de la investigación científica, permitirá predecir los fenómenos e incluso su control.

En tanto el paradigma cualitativo lo que se llama realidades, son múltiples construcciones mentales cuyas características son asignadas por las personas, por tanto la realidad no es algo dado independiente del ser, sino que es algo construido por el ser humano.

Desde la dimensión epistemológica, el modelo cuantitativo y el cualitativo tienen visiones distintas respecto a la separación de los valores del investigador en el conocimiento del objeto investigado. Otros de los puntos divergentes entre ambos modelos, es con respecto al conocimiento último al que el investigador debería lograr en sus estudios. En tal sentido, en el modelo cuantitativo el objetivo final es el de explicar los hechos sociales, la conducta de grupo de personas, entre otros. En el modelo cualitativo, el objetivo último será el de interpretar la conducta de las personas, buscando los significados que ellos le dan a su conducta.

Mientras en lo metodológico y teórico, el modelo cuantitativo, utiliza variables de carácter experimental haciendo uso y abuso de la encuesta como técnica de investigación, mientras en el modelo cualitativo es posible utilizar

la triangulación como procedimiento para mostrar la validez de los resultados.

Finalmente, se entiende que el objeto del análisis, requiere de una metodología de corte cualitativo, ya que nuestros objetivos planteados buscan comprender e interpretar cual es el lugar de la teoría en la práctica de la enseñanza de la Sociología. La elección del modelo de corte cualitativo responde a la opción de una ciencia educativa crítica.

Uno de los problemas de cómo establecer una ciencia social emancipatoria o crítica implica preguntarse ¿Cómo pasar de la crítica teórica a la acción necesaria que producirá el fin deseado? La pregunta es legítima dado que lo que plantea la teoría crítica es lograr una unidad de lo teórico y lo práctico (Carr y Kemmis, 1986)

De lo que se trata no es generar una investigación sobre la educación sino para la educación. La búsqueda de respuestas sobre la relación teoría-práctica en los Profesores de Sociología, implica realizar una investigación crítica, a partir de los problemas de los agentes, que están oprimidos por los procesos sociales que los alienan y que a su vez no controlan (Carr y Kemmis, 1986).

El diseño metodológico descripto se sustenta en la teoría del discurso posmarxista, entendiéndola como un programa de investigación más que como una teoría.

...un sistema de supuestos ontológicos, conceptos teóricos y preceptos metodológicos y no en una serie de propuestas de moda destinadas a explicar y predecir fenómenos tales como el comportamiento del estado capitalista o las diferentes formas y lógicas de la acción colectiva (Howarth, 2005, p. 39).

De esta manera el objetivo de esta programa de investigación se basa en la idea de que todos los objetos y prácticas tienen un significado, y que los significados sociales son contextuales, relacionales y contingentes (Howarth, 2005).

Trabajar desde la teoría del discurso posmarxista, implica situarse dentro de la rama de la hermenéutica de las ciencias sociales, buscando entonces realizar interpretaciones de segundo orden sobre interpretaciones y comprensiones que los diferentes actores sociales llevan adelante en sus situaciones y prácticas. Entonces el objetivo central de dicha teoría es describir, interpretar y comprender los objetos de estudio problematizados. De lo que se trata es de tener en cuenta los significados, intenciones e interpretaciones subjetivas, para no negar la existencia de nexos entre las acciones de los actores sociales y su significado.

Es importante reafirmar que el objetivo central de la teoría del discurso no sólo implica brindar nuevas descripciones o hechos sobre los objetos específicos de investigación, sino más bien producir nuevas interpretaciones ya sea develando fenómenos invisibilizados por ciertos enfoques dominantes, al tiempo que problematizando las descripciones existentes y articulando explicaciones alternativas.

Traducido al lenguaje de la teoría del discurso, esto significa que los hechos deben ser situados dentro de campos de significación o discursos sociales más amplios, que la interpretación de los mismos se basa en la lógica y en conceptos teóricos definidos por su ontología social y que las interpretaciones resultantes son, en última instancia, contingentes y contestables. (Howarth, 2005, p. 46)

De esta manera será necesario que al problematizar tanto los planes como los discursos de los y las entrevistadas, éstos sean situados dentro de ciertos campos de significación o discursos sociales más amplios. Es imprescindible por ejemplo trabajar los planes de estudio vinculados a un contexto histórico social y político.

En definitiva, la búsqueda se centra en lograr el compromiso de los profesores en el análisis crítico de sus propias situaciones con intención de transformarlas. En este sentido la educación crítica no se diferencia en mucho de los procesos de concienciación planteados por Freire.

Para que esta investigación logre la transformación concreta de situaciones educativas, necesitará una teoría del cambio, que vincule a investigadores y docentes en una tarea en común, que permita superar la dualidad de los papeles de la investigación y la práctica.

La elección de la teoría del discurso como método, implica al mismo tiempo pensar en las diferentes estrategias de investigación. Para ello se trabajará con estudio de caso.

El caso que se tomará para esta investigación es las y los profesores/as adscriptores/as sociología de Montevideo en 2017.

2.1. Universo y unidades de análisis

Todos los docentes habilitados para ser adscriptores de Sociología y de Montevideo en la Educación Secundaria y que tengan practicantes en el año 2017. La nómina de profesores adscriptores habilitados para tal tarea, es creada por la Inspección de la asignatura y es de ésta que se extraen los profesores a entrevistar, según posean practicantes en el 2017. Dicha selección se orienta con información proporcionada por el Instituto de Profesores “Artigas”

El universo de análisis seleccionado tendrá dos universos simbólicos, tomando en cuenta los planes de estudio, el egreso y la antigüedad en el rol. Estos serán: profesores egresados plan 76 y profesores egresados plan 86. Aquí el propósito es explorar las posibles diferencias que surjan entre estos dos planes.

La delimitación del campo comprende la determinación de su extensión espacial y temporal en la medida que toda investigación se enmarca en un tiempo y un espacio determinado; al tiempo que también comprende la definición del universo que abarcará.

La unidad de análisis de esta investigación la constituyen los profesores adscriptores y sus documentos escolares. Estos documentos son entendidos como la producción de material escolar, se trata de información ya existente, que debe ser solicitada. (Sagastizabal y Perlo, 2006). Se entenderá entonces por producción escolar aquellos materiales producidos por los docentes, tales como libreta del profesor, instrumentos de evaluación, entre otros.

Respecto a la delimitación geográfica y temporal incluirá a los docentes adscriptores de Sociología que trabajan en el departamento de Montevideo durante un año lectivo.

Los profesores a entrevistar se dividen en los siguientes grupos:

1. Profesores adscriptores egresados de la Formación docente que lo sean por primera vez; a su vez este grupo se sub divide en los egresados plan 76 y plan 86 (Montevideo), correspondiente a la didáctica I.

2. Profesores adscriptores egresados de la Formación docente que lo sean por más de una vez; a su vez este grupo se sub divide en los egresados plan 76 y plan 86 (Montevideo), correspondiente a la didáctica I.

Profesores de Teoría sociológica del IPA (Montevideo), que se constituirán como informantes calificados.

Profesores egresados del plan 1997 de los centros regionales de profesores (CERP), que oficiarán como grupo de control.

Tabla 2. Datos de los entrevistados/as: Adscriptores

	H	I	J	K	M	O
Plan	86	86	86	76	86	86
Egreso		2007	2007	1984	2001	1993
Año Profesor Adscriptor	3	10	3	22	6	4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de entrevistados.

2.2. Técnicas de recolección de datos

La elección de las técnicas de investigación debe ser coherente con las opciones metodológicas explicitadas más arriba, tanto en un caso como en el otro (técnicas y métodos) se basan en supuestos epistemológicos en relación al marco teórico.

Las técnicas de investigación social son definidas por Meza Cascante (2008) como las formas en que se recorren los métodos. Por su parte Rodríguez entiende que las técnicas son entendidas como medios o instrumentos de investigación, de esta manera son todas aquellas herramientas que permiten llevar a adelante el estudio o análisis de un objeto de conocimiento. A su vez éstas deberán adecuarse al método ya que éste implica siempre una cierta concepción acerca del objeto de estudio (1995).

A partir de estas aclaraciones se han definido como posibles técnicas a utilizar: la observación, la entrevista, y el análisis de contenido, sin descartar otras, luego de las diferentes instancias de la investigación o ante posibles emergentes que hagan necesario la utilización de otros instrumentos metodológicos.

Las técnicas antes descriptas permiten obtener información, datos que se pueden obtenerse de dos tipos de fuentes: las fuentes reactivas son aquellas que presuponen la existencia de un elemento inter-subjetivo para obtener la información y las fuentes no reactivas, son las que no presuponen un elemento inter-subjetivo para obtener la información. (Howarth, 2005, p. 69).

2.2.1. Entrevistas

Es posible definir la entrevista como una relación social “en la que se produce información mediante la interacción entre uno o varios entrevistadores y uno o varios entrevistados” (Saltalamacchia, 1997).

Las entrevistas serán semi-estructuradas, con un cuestionario previamente establecido, pero con la posibilidad de ser modificado de acuerdo al desarrollo del diálogo. Esta técnica permite un intercambio verbal que habilita la posibilidad de encuentro entre entrevistador y entrevistado dada la flexibilidad del cuestionario. En este tipo de entrevistas la interpretación y análisis de las respuestas se hacen más complejas que las encuestas porque su objetivo no es cuantificar los resultados sino desentrañar los significados.

La elección de dicho instrumento se debió a que permitir el “seguimiento del entrevistado” desde un plan general flexible, al tiempo que permite que el entrevistado defina la profundidad que le da a los temas y previstos y no previstos.

Con este instrumento se iniciará la entrada al campo, dado que permite “la búsqueda en colaboración” con los entrevistados, a partir de cierta flexibilidad que permite en un nivel de conocimiento rápido de los adscriptores, nada despreciable en los comienzos y muy productiva en el proceso total (Saltalamacchia, 1997).

Se entrevistarán a informantes calificados, que para este caso serán los profesores que dicta la asignatura Teoría social en el IPA, ya que esta asignatura es clave para la enseñanza de la sociología en la educación media superior.

Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador... La utilización de informantes clave puede añadir a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de los estudios. Por otra parte, al ser normalmente los informantes clave individuos reflexivos, están en condiciones de aportar a las variables de proceso intuiciones culturales que el investigador no haya considerado (Zelditch, 1962, por citado por Goetz y Le Compte, 1988, p. 134).

El aporte de estos informantes clave aportará datos muy relevantes, tanto en el proceso de institucionalización de la autonomía del profesorado de sociología, como en el debate acerca del peso de la teoría social a la hora de la enseñanza de la sociología.

Permite clarificar acontecimientos, sucesos o situaciones no siempre visibles. La citada técnica permitirá profundizar en otros aspectos y buscará mayor información para el análisis del objeto de estudio. “La entrevista cualitativa permite reunir información acerca de aquello que no pudimos observar personalmente y que otros han observado, acerca de los sentidos y significados que tienen las prácticas para los implicados (Sanjurjo, 2002, p.73).

El tipo de entrevista será semi-estructurada, se preverán los ejes de interés a indagar construyéndose una lista que se irá abordando a lo largo de la misma. Se realizará un pre test a efectos de revisar la claridad de los ejes de interés planteados.

Se entrevistará a todos los profesores adscriptores de sociología correspondiente a la didáctica I de Montevideo que lo fueron en el año 2017. También serán entrevistados informantes calificados que en este caso son los profesores de Teoría social I, II y III del Instituto de profesores “Artigas”. Finalmente se trabajará con un grupo de control integrado por docentes egresados del plan 1996 de los CERP.

2.2.2. Observación

Constituye un procedimiento empírico por excelencia, consiste básicamente en utilizar los sentidos para observar los hechos, realidades sociales y personas en su contexto cotidiano. En la observación siempre aparecen ideas previas, mapas mentales y conceptos que sintetizan percepciones, de modo que no hay observación no intervenida por el sujeto observador. Es por ello que es imprescindible definir criterios que puedan ser sometidos a control, es decir se elaborará una guía de observación que contenga cierto orden de interés para la investigación.

Si bien se puede poseer herramientas sobre el cómo observar, será necesario ordenar un “sobre qué hacerlo” poner la mirada en respuesta a un “para qué hacerlo”.

Observar implica un ejercicio dirigido a seleccionar, organizar y relacionar los datos referentes al objeto de estudio. No obstante se procurará entrar en contacto y registrar situaciones no previstas e inesperadas.

La observación sistemática (a partir de la elaboración de categorías de análisis) y participante se presenta como una de las técnicas más adecuadas como opción metodológica. Implica no solamente un seguimiento constante, a lo largo del proceso, desde la elaboración conceptual (necesariamente consensuado con un colectivo), sino también un involucramiento por parte de quienes investigan con los sujetos y objeto de estudio, principalmente por ser parte del grupo a investigar. Quienes investigan son los investigados, y esto los hace observadores privilegiados. Lo anterior, sin duda pone en tela de juicio la concepción tradicional de la neutralidad, por el grado de compromiso activo en el sentido de participación del observador en los procesos de enseñanza a investigar.

Se observarán los tribunales que se desarrollan como parte del segundo parcial de Didáctica, correspondiente al dictado de una clase del practicante. Lo que se observará es la devolución de dicho tribunal al practicante.

2.2.3. Análisis de documentos

Utilizar el análisis de documentos implica desarrollar un conjunto de operaciones tendientes a representar el contenido de dicho documento, bajo una forma diferente del original, esto permite pasar de un documento primario, a otro secundario, que no es otra cosa que su representación.

Se trabajará con el análisis interno – expresiones significativas- de los documentos, intentando rescatar su sentido y caracteres fundamentales. Esto supone la elaboración de categorías, para ello se tendrá en consideración

criterios teóricos y prácticos, guiados por la propia observación, junto a las pautas de la entrevista realizada. Así se conforman las primeras categorías de análisis que permitirán comprender en qué teoría sociológica se posiciona el docente para la enseñanza de la asignatura. Permite la interpretación simbólica, en este caso de códigos lingüísticos, de diferentes producciones de textos. Tiene como objetivo la búsqueda de mensajes explícitos e implícitos, lo manifiesto y lo omitido en la comunicación, interpretar desentrañando las derivaciones ideológicas y políticas, así como las opciones en los modelos didácticos y pedagógicos que subyacen en los discursos.

Se trabajará con los diferentes planes de la formación docente en Uruguay, específicamente lo referente al profesorado de sociología.

Las unidades de recolección de los datos o fuentes de información, serán las pausas de entrevistas y de observación a los diferentes actores. De las diferentes pautas de entrevistas (profesores adscriptores, expertos y grupo de control), de las pautas de observación de las clases y del análisis de los documentos que constituyen fuentes se obtendrán datos.

Es posible encontrar dos tipos de fuentes: las fuentes reactivas que presuponen unos elementos inter-subjetivos para que se produzca la información y las fuentes no reactivas que no presuponen un elemento inter-subjetivo para que se produzca la información.

Tabla 3. Fuentes de información

	Lingüístico	No lingüístico
Fuente reactiva	Pautas de entrevista/Entrevista	Pautas de observación/Observación
Fuente no reactiva	Documentos (planes de estudios, historia del origen de la asignatura)	

Fuente: Elaboración propia, basado en Howarth (2005. p. 69)

2.3. Herramientas de análisis

La herramienta central que se utiliza en esta investigación es el análisis del discurso. Se ha optado por esta herramienta ya que una forma de leer la realidad de la enseñanza de la sociología no sólo en Uruguay sino en la región es leer los diferentes discursos, de los diferentes actores involucrados.

Los diferentes discursos expresados por los diferentes actores son observables y, constituyen una base empírica más certera que la introspección racional. (Santander, 2011; p 209).

La opción por esta herramienta surge de la concepción del discurso como una práctica social (Fairclough, 1992, citado por Santander, 2011), que permite realizar acciones sociales. En la medida que no siempre el discurso se hace evidente, dado que puede estar oculto, el análisis no sólo es útil, sino que se hace necesario.

Es posible entender el análisis del discurso, como el conjunto de técnicas que analizan el habla y el texto en su contexto, y diferenciarlo de la teoría del discurso como aquella que da los supuestos subyacentes para utilizarlos apropiadamente. Esto lleva inevitablemente a plantear dos conceptualizaciones sobre el discurso. Desde un sentido ontológico, el discurso aparece como una categoría que especifica cómo se entretajan las palabras y acciones en las prácticas (Howarth, 2005) mientras que desde un nivel óptico³ se entiende como el conjunto de prácticas y representaciones simbólicas materializadas en una variedad de textos, discursos y secuencias significativas de todo tipo (Howarth, 2005, p. 70). Entonces el discurso cobra diferentes formas: el archivo, las entrevistas cualitativas y los datos no lingüísticos.

Frente a los distintos discursos que surjan de las diferentes entrevistas y de los documentos estudiados: ¿qué se podrá buscar en tales discursos?

Desde la gramática sistémico funcional (Fairclough, 1992) plantea como una de las metafunciones del lenguaje, la de construir sistemas de creencias. Al tiempo que propone un modelo tridimensional con tres niveles de análisis: el análisis textual, el de la práctica discursiva y el de la práctica social. El análisis textual es de carácter descriptivo, el análisis de la práctica discursiva es interpretativo y el de a práctica social es explicativo.

De esta manera al analizar los discursos en las entrevistas y en los documentos (planes), se utilizará el modelo tridimensional. Así en el nivel textual se analizarán las representaciones y la significación del mundo y la experiencia que los profesores han ido desarrollando a través de su profesión; de las identidades de los participantes y de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos. Aquí lo que se analiza es la forma de los textos, sus formas genéricas es decir la estructura global de una narración. (Fairclough, 2008, p. 175). Es un análisis descriptivo.

3. Dicho nivel se ocupa de analizar los objetos particulares especificados por nuestras presuposiciones ontológicas.

Una vez pasado este nivel, se para al nivel del análisis de la práctica discursiva en la que se tomarán en cuenta los aspectos socio-cognitivos de la producción y la interpretación de los textos. En este momento es posible analizar las tensiones existentes entre el evento discursivo, entendido como la instancia de uso lingüístico analizado como texto, práctica discursiva y práctica social (Fairclough, 2008, p. 175) y el orden del discurso, entendido como a totalidad de las prácticas discursivas de una misma institución y las relaciones que se establecen entre ellas.

Finalmente se pasa al nivel tres, el análisis del evento discursivo de la práctica social, se refiere para esta investigación, el análisis del contexto cultural, vinculando el evento discursivo (surgido de las entrevistas y de los documentos/planes) con las tradiciones que se han ido construyendo en la enseñanza de la sociología y derecho.

Las “prácticas, relaciones y procesos surgen y son configuradas por las relaciones de poder y en las luchas por el poder, y para explorar de qué modo esta opacidad de las relaciones entre discurso y sociedad es ella misma un factor que asegura el poder y la hegemonía” (Fairclough, 2008, p.174). Es a partir del análisis crítico del discurso se pretende explorar sistemáticamente las relaciones que suelen presentarse como opacas de causalidad y determinación entre las prácticas discursivas, eventos, textos y las estructuras, procesos y relaciones sociales y culturales.

3. La enseñanza de la Sociología: pasado y presente

Los que se enamoran de la práctica sin la teoría son como los pilotos sin timón ni brújula, que nunca podrán saber a dónde van.

Leonardo Da Vinci

En este capítulo se analiza, el origen de la Sociología como disciplina escolar, los planes vinculados al profesorado de Sociología, las observaciones de los Tribunales y las entrevistas a los profesores adscriptores y a dos expertos encargados de enseñar la teoría sociológica en el profesorado de Sociología en el Instituto de Profesores “Artigas”, y a profesores egresados del plan 1996 de los Centro Regional del Profesores (en más, CERPs).

El centro de este capítulo se ubica en el análisis crítico del discurso; discurso que emerge de las entrevistas y de los documentos (planes).

Retomando lo planteado anteriormente respecto a la noción de discurso y entendiéndolo como el conjunto de prácticas y representaciones simbólicas materializadas en una variedad de textos, discursos y secuencias significativas de todo tipo, Foucault lo plantea como el conjunto de afirmaciones que per-

miten a un lenguaje hablar (un modo de representar un conocimiento) sobre un tópico particular, en un momento histórico particular (Hall, 1997, pp. 26). Representar un conocimiento es entendido como el proceso por medio del cual los miembros de una cultura usan el lenguaje para producir sentido.

De manera que en cada momento histórico, socio-cultural, se desarrolla una formación discursiva, es decir un conjunto de reglas anónimas e históricamente determinadas, que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo que se enuncia y lo que no enuncia en un momento y en un espacio. Esta noción permite entonces especializar y temporalizar el discurso en relación con campos estructurada y jerárquicamente constituidos.

Tabla 4: Proceso de construcción de los relatos

Formación discursiva (formación histórica/plano institucionalizado)
Campo de lo discursivo (espacio social, relaciones de fuerza)
Estrategias discursivas (posiciones diferenciales y ámbito de decisiones de los actores)
Narrativas (plano del relato/concreciones)

Fuente: Elaboración propia.

Este esquema heurístico que atiende a estos cuatro planos (Reguillo, 1999), pretende establecer que en la medida de que en cada formación social hay una formación discursiva y que en ella se desarrollan relaciones de fuerza que permiten construir estrategias y narraciones. Es necesario analizar cómo se han configurado las narraciones discursivas en la enseñanza de la sociología.

3.1. La enseñanza de la Sociología: surgimiento en Uruguay y en la región

Es importante desarrolla un análisis comparativo acerca de dos temas centrales respecto a la enseñanza de la sociología, tanto en Uruguay como en la región⁴. Este análisis comparativo busca evidenciar las tensiones que exis-

4. Cuando se dice región se refiere a Brasil y Argentina.

tieron en tal momento de la incorporación a las curricula de educación media superior como disciplina escolar y si existieron aspectos similares.

La sociología como disciplina escolar constituye un “espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias” (Viñao Frago, 1995; p. 66), es en tal sentido un campo de disputas en principio entre el desarrollo del campo disciplinar y la enseñanza.

Para el caso uruguayo la historia de la enseñanza de la sociología puede asociarse con el desarrollo del profesorado de sociología. Este proceso pasa por tres etapas:

I. Democracia

Reforma 1963, también llamado plan Piloto, creado por la Asamblea de profesores art.40. Es en este momento que se incorpora Sociología en el Bachillerato (Educación Media Superior)

Fueron los profesores de Filosofía los encargados de enseñarla.

II. Dictadura (desde 1977 a 1984)

En esta etapa aparece el profesorado de Sociología unido al profesorado de Derecho y Educación moral y cívica (Plan 77) es en esta etapa donde se ubica el origen del mito fundante del “deber ser”, cuando se incorpora la Sociología en la Educación Media con un contenido moral (moralizador) reforzando la tradición normalizadora/disciplinadora. En este plan el profesorado tiene una duración de tres años.

III. Restauración democrática (desde 1985 a la actualidad), que es posible subdividirla en:

a) Primeros años de la restauración democrática: Aparece el Plan 1986, que mantiene unido el Derecho y la Sociología, pero se incorpora un año más a la carrera. Aquí el mito fundante del “deber ser” se interpreta desde la formalidad jurídica (Motta de Souza, 2014)⁵; donde se impone la dimensión jurídica como sinónimo de neutralidad. Se desarrolla la tradición del formalismo jurídico.

b) Procesos de reformas educativas: en este momento se implanta la llamada Reforma Rama, que da origen al Plan 1997, surgiendo así los Centros Regionales. El plan es de tres años, el profesorado se denomina Profesorado de Ciencias Sociales, énfasis Sociología.

Etapas sumamente conflictiva, sobre todo desde segunda mitad de la década de los 90. En este momento el mito es interpretado desde el recono-

5. Motta de Souza señala que la salida que encontraron los profesores de Educación Cívica de marcar un quiebre con la dictadura fue construyendo un férreo discurso atado a la legalidad.

cimiento de las especificidades disciplinares (Sociología y Derecho) sin que desaparezca la subordinación del saber sociológico frente al jurídico: tradición de la doble vertiente. Se desarrolla en 2005 la reformulación del plan 1997 de los CERP.

c) Negación del mito, en el IPA aparece luego que el Frente Amplio asumiera el gobierno por primera vez (a partir del primer quinquenio del siglo XXI), se dividen los profesorados y comienza la construcción de las autonomías, reconociendo la identidad específica de la enseñanza del Derecho y la Sociología: conformación de una nueva tradición.

Si bien es posible identificar estas fases cronológicamente y en ese sentido segmentarse y proponer la existencia de fases superadoras de las anteriores, lo cierto es que coexisten, se mantienen como diversidad (tradiciones que conviven en lucha dialógica) por ello resulta oportuno destacar aspectos conceptuales y epistemológicos que las caracterizan⁶. Este devenir es lo que va tallando una identidad propia a la enseñanza de la Sociología. (Martínez y Sabatovich, 2016).

Este proceso en el que se incorpora la enseñanza de la sociología como disciplina escolar tanto en la enseñanza media como en el profesorado se fue desarrollando de manera paralela al desarrollo de la sociología como campo disciplinar.

Es en el año 1913 con la ley 4.396, que se incorpora a la Facultad de Derecho y es en 1969 cuando se crea la Licenciatura de Sociología en la misma facultad. Recién en 1991 se crea la Facultad de Ciencias Sociales.

Indagar lo ocurrido en Brasil y Argentina será útil para el análisis de los procesos de construcción curricular y, a su vez, para de esa manera comparar los procesos en los tres países.

Algunos aspectos a tener en cuenta podrían ser por un lado el correlato entre la aparición de la Sociología como disciplina escolar en la Enseñanza Media y la formación de quienes enseñarían esa nueva disciplina escolar y en segundo lugar el correlato entre la aparición de la disciplina y el desarrollo académico de la Sociología. Un posible análisis sería estudiar las tensiones que aparecieron en dichos procesos.

En este sentido una primer pregunta podría ser ¿para qué y por qué se incorporó a la Sociología en las propuestas curriculares en la región?

6. Vale aclarar que en reiteradas ocasiones se hará mención a aspectos jurídicos y a la enseñanza del Derecho, por el origen de la Sociología en la Educación Media. Sin embargo no ahondaremos en la especificidad de la enseñanza del Derecho, sino solamente cuando se confronte con la de Sociología.

Una de las primeras tensiones que pueden hallarse tiene que ver con el papel que cumpliría la sociología como disciplina escolar en los currículos de la enseñanza media superior.

Florestan Fernández (1954) explicaba que la inclusión de la sociología, en la escuela media podría contribuir a un ejercicio continuo del espíritu crítico sobre la base de un conocimiento histórico sociológico del medio ambiente (Pereyra y Pontremoli, 2014, p. 143).

He aquí una primera respuesta, pero es necesario indagar si esta fue la respuesta a la incorporación de la sociología en la región.

Para el caso de Brasil, la incorporación a la Enseñanza Media se hizo tempranamente, aunque este proceso fue un espacio en disputas. Ya desde 1925 con la reforma de Rocha Vaz, pasando por la reforma de Capanema en 1942, más tarde la reforma de Passarinho en 1971, se debatía un espacio que apareció ya en 1892 en Aracaju, en ese momento se incorporaba la disciplina llamada “Sociología, moral, nociones de economía política y derecho patrio”, con poco contenido sociológico. El problema aquí parece ser la demarcación de las fronteras disciplinares.

Con las reformas del 25 y 32 es cuando se comienza el proceso de institucionalización de la enseñanza de la Sociología. Proceso que según Moraes se produce durante gobiernos autoritarios (citado por Oliveira y De Oliveira, 2017, p.).

De esta manera el proceso de institucionalización en Brasil, se podría asociar con una sociología impregnada por un carácter ideológico. Esto puede observarse en lo que según Oliveira (2013) podría haber sido el primer libro de Sociología para las escuelas publicado en Brasil: Sociología: compendio escolar para o curso Gymnasial cuyo autor fue Lorton, publicado en 1926.

Na primeira parte do livro encontramos ‘A Modo de Prefácio’, no qual consta a ‘Voz dos Bispos’ – uma vez que o livro foi editado pela Livraria Alves, ligado á congregação Marista – que especifica 31 regras entre gerais e particulares, voltadas para o ensino nos colégios de modo geral e para o debate em torno das questões de ordem social de modo particular, algumas nos chamaram bastante a atenção:

II – Como Deus a estabeleceu, consta, a sociedade humana de elementos desiguales. Deve-se reprovar, porque é contrário á natureza, qualquer projecto de nivelamento, absurdo e inexequível, das condições humanas (LORTON, 1926, p. 4).

XXI – No ensino desta disciplina, será preciso usar da maxima cordura, tratando todos os pontos com grande espirito de pacificação, de moderação

e muito juízo. Evitar, com excepcional cuidado, tudo quanto possa favorecer a utopia socialista, como sejam certas (Oliveira, 2013. p.181).

Como lo plantea Oliveira (2013) el carácter contradictorio en el proceso de inclusión de la enseñanza de la sociología en el curriculum escolar, constituye un fenómeno atravesado por lo ideológico que permite observar la tensión entre el desarrollo de la sociología en el ámbito académico y la incorporación como disciplina escolar.

Percebemos que longe de constituir uma discussão assentada num pensamento crítico, ideologicamente questionador, a Sociologia pode ser apresentada também como uma Disciplina conservadora, preocupada em afirmar uma visão harmônica da realidade social, preocupada ainda com o processo de construção de determinada concepção de homem... (Oliveira, 2013, p.181).

Es posible entonces evidenciar dicha tensión, dado que pareciera que en el origen la sociología como disciplina escolar buscaba la armonía social y de esta manera asociada a una construcción de hombre y de ciudadano.

Esta cuestión aparece claramente en el caso uruguayo, dado que se vincula la enseñanza de la sociología con la formación de la ciudadanía, y fundamentalmente con la moral, en el plan 1977, en tanto en los planes subsiguientes se ha intentado desprenderse de esta matriz original.

En tanto, en la Argentina, la inclusión de la sociología como disciplina escolar aparece tardíamente respecto a Uruguay y Brasil. Es recién en 1990 cuando a partir de la Ley Federal de Educación de 1993, se incorpora en el último año del Nivel Polimodal en la modalidad Ciencias sociales y Humanidades.

En la medida que Argentina es una federación, las provincias mantienen un alto grado de autonomía respecto a los diseños curriculares de las escuelas medias. Es así que Pereyra; Pontremoli (2014) plantea que son las provincias de Entre Ríos, Buenos Aires y Córdoba las que han iniciado el proceso de inclusión de la disciplina.

También en Argentina se observa una preocupación respecto a para qué y por qué se incorporó a la Sociología en la educación media superior. En este sentido Poviña (1982) señalaba

...en la escuela secundaria, cuando el niño se hace adolescente, participa de un modo activo y directo en otros grupos y en distinto tipo de comportamiento, lo que hace que se aflojen los primitivos lazos de sujeción familiar, de modo que la sociedad adquiere presencia y actividad (Poviña en Pereyra y Pontremoli, p.144).

De esta manera Poviña plantea ciertos propósitos para los que sirve la sociología como un tipo de conocimiento social que permite reflexionar sobre las instituciones y sobre los grupos humanos de los que participa el estudiante. Esto permitiría conseguir una visión consciente del medio social en la que se encuentra el estudiante como ser humano. Esta disciplina plantea Poviña le permitirá construir una visión global y a partir de allí una posición ideológica, política.

A pesar de que la inclusión de la sociología como disciplina escolar aparece tardíamente, en el año 1961 se produjeron en Argentina las Jornadas argentinas y latinoamericanas de sociología en la ciudad de Buenos Aires, dónde se presentó por parte de Regina E. Gibaja (Profesora Adjunta del Departamento de Sociología de Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires) un informe sobre una experiencia docente de la sociología en la escuela media.

La materia se dictó con carácter complementario y a título experimental. El programa adoptado consistió en la adaptación resumida del utilizado en la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, recientemente creada, simplificando el planteo teórico y destacando los aspectos que acercaran la materia a los problemas vigentes para los alumnos. Se explicaron, por ejemplo, los conceptos de cultura, status y rol, y clase social en relación a la escuela, el hogar y los grupos de amigos. Se abordaron, a modo de muestra, las diferentes formas de vida y los cambios sociales sobre la personalidad comparando el tipo de sociedad preindustrial rural con la sociedad industrial urbana (Gibaja, 1961 citado por Pereyra y Pontremoli, 2014, p. 147).

Fue a partir de esta experiencia que surgieron dos cuestiones muy importante, por un lado la importancia de definir con claridad los objetivos de la disciplina, es decir para qué enseñar sociología y en segundo lugar “la posibilidad de generalizar las apreciaciones resultantes de su experiencia, para lo cual concluyó en la necesidad de nuevas experiencias que a partir de problemáticas afines a la etapa adolescente permitan encarar el estudio de la realidad social” (Pereyra y Pontremoli, 2014, p. 147).

A partir de la Ley federal de Educación, se desarrollan tres ejes en la Educación (formación ciudadana, formación para el mundo del trabajo y la preparación para la continuidad de los estudios superiores) y es en este marco que se busca con la inclusión de la sociología como disciplina escolar “orientar una mirada desnaturalizada del mundo social y el desarrollo “de una concepción del cambio social” capaz de permitir “[...] reconocer las potencialidades transformadoras de la acción social en contextos estructurales dados

y en el marco de relaciones de poder modificables pero resistentes” (Pereyra y Pontremoli, 2014, p. 149).

Estas experiencias vivieron un retroceso en 2006, ya que una nueva Ley Nacional de Educación (N° 26.206), reestructura la escuela media respecto a sus objetivos y contenidos. Esto llevó a que en la ciudad de Buenos Aires, la sociología no fuera una asignatura obligatoria.

La materia se dicta en el Ciclo Superior de algunos Bachilleratos y Liceos, aunque no puede indicarse su participación en el total. En los pocos cursos existentes, los programas de estudio son elaborados por los docentes a cargo, siendo los programas altamente heterogéneos, lo cual da cuenta de las distintas concepciones en torno a la formación de un pensamiento social. (Pereyra y Pontremoli, 2014, p. 150).

Se observa entonces una gran dispersión respecto a la inclusión de la sociología en la curricula tanto federales como nacionales. Es recién a partir del 2010, que los nuevos diseños curriculares aprobados para la Escuela Secundaria Orientada de la provincia de Buenos Aires, incluyeron sociología en 5° año en las orientaciones de Ciencias Sociales y Educación Física.

[...] promueve la construcción de un pensamiento crítico, es decir, un pensamiento que examina sus propios instrumentos, facultades o medios para conocer la realidad, sin aceptar pasivamente lo transmitido, revisando las condiciones históricas y sociales de la producción de diferentes ideas y representaciones establecidas”. Si bien el diseño curricular es similar para ambas orientaciones, en los fundamentos de la segunda se hace más explícita la relación entre sociología y deporte (CFE, 2011b, p. 3 en Pereyra y Pontremoli, 2024, p.152).

De esta forma se incorporan en la enseñanza de las ciencias sociales: historia, geografía, sociología, antropología, economía, psicología, entre otras.

Es posible preguntarse acerca de tales tensiones ¿En quiénes se pensó para la enseñanza de la sociología? ¿Cómo se formaron?

Una vez, que se incluye la sociología como disciplina escolar en las curricula de la región, otra tensión que apareció, tiene que ver con quiénes serían los encargados de enseñarla. Tensión que mantiene en si la tensión del origen de la inclusión como disciplina en la Enseñanza Media.

Para el caso uruguayo pareciera bastante claro, sobre todo con el plan 1977, creado en plena dictadura, que hace recaer su enseñanza en los profesores de derecho y educación moral y cívica (llamados así en ese momento). Esto evidencia la no formación específica para la sociología.

Este hecho de alguna manera evidenció el carácter ideológico de la incorporación de la sociología al profesorado de derecho y educación moral y cívica.

Para el caso brasilero, también se evidenció la falta de formación específica

É necessário dizer que esse espraiamento do ensino de Sociologia ocorreu na ausência de cursos de formação de professores de Sociologia, sendo comum a presença de advogados, médicos e engenheiros para cobrir essa carência. É interessante também notar que essa Reforma (1925), que, entre outras providências, institui a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária de então –cursos preparatórios e complementares –, foi concebida durante o governo talvez mais autoritário da chamada República Velha, o de Arthur Bernardes (Moares, 2011, citado por Oliverra, 2013; p. 181).

Tanto para el caso brasilero como para el argentino, puede observarse que en un principio se otorgó a los sociólogos el carácter de profesores de sociología, aunque en Brasil también lo enseñaban abogados u otros.

De alguna manera, el surgimiento de la sociología como disciplina escolar estaría muy ligada a quién la enseña, y por lo tanto a qué sociología se enseña y fundamentalmente cuáles son los propósitos de la existencia en la curricula de la educación media superior.

3.2. Los planes en la curricula de Uruguay

A lo largo del desarrollo de la enseñanza de la sociología en Uruguay para la enseñanza media superior, han existido diferentes planes que acompañaron las etapas ya planteadas (democracia, dictadura y restauración democrática).

Es necesario decir que en el cuadro 2, se hace referencia a los diferentes planes en cuanto a la formación de profesores de sociología. Si bien ya con el plan 1964, se introduce sociología en la educación media superior, los encargados de enseñarlo fueron los profesores de filosofía. Es recién con el plan de 1977 (etapa dictadura) que aparece el profesorado de sociología, asociado al de derecho. Intenta mostrar las diferentes asignaturas en cada uno de los planes y sus cargas horarias, con el propósito de indagar acerca del papel que jugó la enseñanza del derecho.

Tabla 5: Planes y asignaturas específicas

	Plan 77	Plan 1986	Plan 1997	Ref. 2005	Plan 2008
1er. Año	<ul style="list-style-type: none"> - Instituciones de derecho privado. (3 hs) - Instituciones de Derecho público (3 hs) - Historia y fundamentos de la vida demo-crática (4 hs) - Antropología social y Moral Social 	<ul style="list-style-type: none"> -Historia del Derecho. (3Hs) -Historia del Pensamiento Político y Social. (3 hs) -Historia del Siglo XX.(3hs) -Principios Generales del Derecho (4 hs) 	<ul style="list-style-type: none"> -Estructuras Económica Contemporáneas (10 hs) -Sociedades Contemporáneas (10 hs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedades Contemporáneas (6 hs) -Estructuras Económica Contemporáneas (6 hs) -Seminario Taller introducción al pensamiento social (60 hs) - Teoría y estructura social (8 hs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría social (8 hs) -Cambios y permanencia en las sociedades actuales (6 hs) -Seminario espacio y tiempo (2 hs)
2do. año	<ul style="list-style-type: none"> -Instituciones del Derecho Privado. -Instituciones del Derecho Público. -Principios de Lógica y ética. (3hs) -Derecho procesal y penal (3 hs) 	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Privado I. (3 hs) -Derecho Procesal. (2 hs) -Derecho Público I. 83 hs) -Economía Política. 82 hs) -Sociología I (3hs) 	<ul style="list-style-type: none"> -El Espacio Geográfico (10 hs) -Teoría y Estructura Social (10 hs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho I (6 hs) - Formación ciudadana (2Hs) -Sociología y desarrollo local (20 hs) -Taller Edicación y derechos Humanos (40 hs) 	<ul style="list-style-type: none"> -Teoría social II (8 hs) - Procesos económicos contemporáneos (5 hs) -Seminario Sociología del trabajo y del ocio (2 hs)
3er. Año	<ul style="list-style-type: none"> -Principios del Derecho Laboral y Seguridad sociales. (3 hs) - El Uruguay contemporáneo. (5 hs) -Derecho Internacional Público (3 hs) - Sociología (3Hs) 	<ul style="list-style-type: none"> -Ciencia Política. (3 hs) -Derecho Internacional.(3 hs) -Derecho Privado II.(3 hs) -Derecho Público II.(3 hs) -Sociología II (3hs) 	<ul style="list-style-type: none"> -Métodos Sociológicos (10 hs) -Sociología del Uruguay (10 hs) 	<ul style="list-style-type: none"> -Sociología del Uruguay (6 hs) - Derecho II (4 hs) -Métodos sociológicos (6 hs) -Seminario Educación y pensamiento social en América Latina (40 hs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría social III (6 Hs) -Política, Estado y ciudadanía (5 hs) -Identidad cultural y comunicación (4 hs) - Seminario DDHH (2 hs)
4to. Año		<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Penal. (2 hs) -Derecho Laboral Social.(3 hs) -Derecho Público III. (2 hs) -Filosofía del Derecho. 8 3 hs) - Sociología III (5Hs) 		<ul style="list-style-type: none"> - Derecho y Formación ciudadana (5 hs) - Ciencia Política (5 hs) -Espacio interdisciplinario (2 hs) - Seminario Investigación social (40 hs) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sociología del Uruguay y de la región (7hs) -Teoría de los métodos sociológicos (8 hs) -Seminario Familia, género y relaciones amorosas (3 hs)

Fuente: Elaboración propia en base a Planes y asignaturas específicas

3.2.1. Planes 1977 y 1986: De cómo la enseñanza del derecho impregnó la enseñanza de la sociología

Los planes de formación docente que corresponden a los años 76 y 86, dan origen y mantienen la sociología como parte del profesorado de derecho y civismo⁷.

En primer lugar el plan 76, surge y se desarrolla en plena dictadura cívico-militar. Es a partir de la ley de educación 14.101 que se intenta restablecer el «orden perdido», y constituyéndose en un instrumento de cambio para el sistema educativo. (Vitalis, 2011, p. 5). Aparece entonces con la Ley 14.101 la justificación del mantenimiento del orden y la seguridad social.

...es que como expresa Myriam Southwell: El régimen intervino en todos aquellos aspectos que conforman el discurso pedagógico, y que —por lo tanto— hacen pedagogía: sobre los planes de estudio, sobre el cuerpo de profesores, sobre las reuniones y los modos de relacionarse, sobre el control bibliográfico, sobre los modos de evaluar a los pares y a aquellos que no lo son, sobre los modos de habitar el espacio físico, etc. (Vitalis, 2011, pp.5-6).

Es en éste contexto, en dónde se produce un cambio en el concepto de autoridad, como lo expresa Romano (2010) “orden y autoridad pasan a fusionarse, subordinando la ley a su arbitrio. Ésta se convierte en un instrumento del orden, y una prerrogativa de la autoridad [...] El nuevo orden también se aprende en la escuela” (Vitalis, 2011, p.6).

De esta manera era necesario y hasta imprescindible diseñar un plan para la formación docente que llevara adelante esa nueva idea de autoridad. En ese momento el discurso oficial planteaba que la subversión había infiltrado la matriz institucional educativa. En la medida que la subversión era presentada como el enemigo de la sociedad, fue necesario para derrotarlo mecanismos no sólo militares sino educativos.

En la revista *El Soldado* el Coronel Soto destaca una y otra vez el daño moral a que son expuestos los jóvenes en las instituciones liceales. En todas las publicaciones y propagandas de la época se pretendía mostrar a la población la situación desastrosa que el Poder Ejecutivo deseaba solucionar, destacando el tema moral. (Vitalis, 2011, p.7).

Pareciera entonces que el diseño y ejecución de un plan para la formación docente era imprescindible para rescatar a los jóvenes del daño moral,

7. Se utiliza civismo ya que el nombre ha ido cambiando con los programas de la educación media uruguaya. Se intenta con esto simplificar lo que este profesorado integra (lo jurídico estrictamente, el civismo y la ciudadanía).

siendo entonces el campo educativo un espacio ya no de tensiones sino de conflictos con enemigos que se oponían a la democracia y por lo tanto había que derrotarlos.

El decreto 1026/73 establece en el punto V que para defender la Constitución y la soberanía nacional, el Poder Ejecutivo tiene la obligación jurídica de eliminar actitudes que ponen en peligro la existencia y el desarrollo de la República y está dirigido en contra de ella. Así se refuerza la idea de la necesidad de control a partir del sistema educativo en esencial de la formación de profesores que pudieran llevar adelante la tarea de control ideológico.

Para ello era necesario que un profesorado se encargará especialmente de tal tarea; pareciera que se encontró en el profesorado de Derecho y Educación Cívica (que si bien ya existía), fue reformulado y habilitó a sus egresados a enseñar sociología, quienes se encargarían de tal tarea.

Algunas de las disciplinas que aparecen en tal profesorado, tales como Antropología social y moral social, Principio de lógica y ética o Historia y fundamentos de la vida democrática parecen reafirmar una visión de la moral de la época. La revista *El soldado* (Agosto 1977) en la página 29 se plantea la cuestión del orden moral, rechazando a la “inmoralidad marxista, el anarquismo, y las formas corruptas del liberalismo moderno”. Reivindican una moral del Estado Oriental, estableciendo que los estados de derecho de tradición humanista y cristiana sólo aconsejan la guerra defensiva como medio de legítima defensa para garantizar su honor, integridad, independencia, paz y libre ejercicio del gobierno y soberanía nacional (p.29).

Una tensión que puede observarse en este período fue que en 1973 se cierra el Instituto de Ciencias Sociales que funcionaba en la Facultad de Derecho, y que en ese momento estaba dirigido por Ganón y Solari. Es decir por un lado se cierra el desarrollo del conocimiento científico social en la Universidad de la República y por otro se abre (aunque dentro del profesorado de derecho y civismo) la posibilidad de la enseñanza de la sociología.

Al mismo tiempo que en la formación docente se llevaba a cabo un cambio curricula en la educación media también ocurría un cambio curricula en la educación media. Se introducía en la curricula de educación media básica una asignatura llamada Educación moral y cívica de fuerte contenido ideológico y la asignatura sociología en quinto año de segundo ciclo.

Con la restauración democrática (1985) se crea antes de las elecciones nacionales la Comisión Nacional de Programa (CONAPRO), integrada por delegados de todos los partidos políticos. Tal comisión tuvo la tarea de elaborar una nueva ley de educación. Fue entonces que el 25 de marzo de 1985 se votó en el parlamento la ley 15.739, llamada Ley de emergencia de la Educa-

ción que sustituyó a la ley 14.101. Mediante esta ley se crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En formación docente en el año 1986, se implementa un nuevo plan que retoma la modalidad de cuatro años para la formación. Para el caso del profesorado de derecho-cívica, a partir de este plan aparece el nombre sociología en la titulación. Al mismo tiempo en la educación media la disciplina Educación moral y cívica cambia su nombre por el de Educación social y cívica, y sólo aparece en tercer año.

Es posible observar en el diseño de las asignaturas de dichos planes como plantea Courtis (2003) la “casi total hegemonía del derecho estatal, y en general de las concepciones jurídicas tributarias del positivismo y del formalismo, en el mecanismo principal de reproducción simbólica del derecho”.

Si la aproximación hegemónica de la educación jurídica reproduce sistemáticamente las categorías del paradigma codificador decimonónico, las posibilidades de que los actores representen el campo jurídico a través de un instrumental conceptual diverso resultan notoriamente limitadas. (Courtis, 2003).

Ambos planes habilitaban a los futuros profesores a enseñar sociología, sin embargo al observar la curricula las asignaturas vinculadas a lo jurídico son dominantes. Así en primer año del Plan 77, hay seis horas de derecho, tres de una disciplina con carácter social, que a su vez incorpora lo moral (Antropología social y Moral social) y tres horas de una disciplina escolar llamada Historia y fundamentos de la vida democrática. En tanto en primero pero del plan 86, puede encontrarse un cierto cambio ya que incorpora Historia del pensamiento político y social, historia del siglo XX.

Sin embargo para primer año en ambos planes no aparece ninguna disciplina con fuerte especificidad para el área de la sociología. Es recién en tercer año del plan 77 que aparece una disciplina llamada sociología con tres horas semanales y en el plan 86 aparece en segundo Sociología también con tres horas semanales.

Si se toman ambos planes globalmente es posible afirma que en el plan 77, las disciplinas vinculadas a lo sociológico eran dos: Antropología social y Moral social de tres horas semanales en primero y sociología de tres horas semanales en tercero. En tanto en el plan 86: sociología I de tres horas semanales en segundo, ciencia política y sociología II ambas de tres horas semanales en segundo, y sociología III de cinco horas semanales en cuarto año.

El estudio de la jurisprudencia o derecho judicial tiene un lugar secundario, destinado simplemente a completar algunas dudas o puntos oscuros

que puedan desprenderse de la exposición del “sistema” o de las “teorías generales”; y aún más recóndito es el espacio pedagógico concedido a la sociología normativa, al estudio de la efectividad de las normas vigentes o a la sociología de aquellas prácticas que reemplazan efectivamente las ordenadas normativamente por el derecho oficial vigente.

Finalmente el lugar que ocupan en la enseñanza del derecho disciplinas tales como la filosofía del derecho, la economía política, la sociología o la historia es también marginal, sirviendo apenas como barniz de “cultura general” que complementa el carácter central del aprendizaje de las materias codificadas (Courtis, 2003).

Analizar las relaciones Derecho-Sociedad como lo plantean García Villegas y Rodríguez (2003), respecto a que el derecho sufre “el aislamiento disciplinario” y que este

...ha sido forzado por el predominio del formalismo jurídico, que al difundir eficazmente la creencia en la separación entre el campo jurídico y los demás campos sociales (v.r. la política y la economía), ha desalentado o desacreditado la indagación de las conexiones entre lo jurídico y lo social con base a herramientas de análisis tomadas de diversas disciplinas. El efecto aislante del formalismo, de hecho explica en buena medida la ausencia de una sólida tradición de estudios interdisciplinarios sobre el derecho en América Latina (García Villegas y Rodríguez, 2003).

El autor en este caso incorpora lo que Freddyur (2007) llama “el giro gnoseológico del derecho”⁸, introduciendo el debate en la enseñabilidad del Derecho desde concepciones propias de las ciencias sociales. Está relacionada con el sentido justo y equilibrado que se le da a la realidad y se concreta en lo comunicable (Habermas, 1998 citado por Freddyur, 2007). La enseñabilidad manifiesta el proceso mediante el cual el docente comunica esta realidad ya interiorizada. El profesor se convierte en el sujeto mediador del proceso, la enseñanza en lo mediado, lo canalizado, y la formación en el objeto o finalidad del proceso. Remite a una comprensión y a una estructuración de los sujetos (Retamoso, 2007. pp. 171-186).

No obstante, implica un proceso de rescate y reconstrucción de un conjunto de concepciones arraigadas en la sociedad. Tales concepciones son producto de la historia social y política de los países, los intentos de construcción institucional que datan de la misma independencia política, como también de los procesos de cambio y transiciones, de modalidades de desarrollo o ins-

8. Implica una reformulación del marco epistemológico del conocimiento jurídico.

titucionales que se van suscitando en el tiempo. De aquí que la enseñanza de un determinado tema no se aborda sin contextos, ni desde verdades asumidas de antemano y tampoco depende únicamente de la forma de transmisión de los contenidos (Bruner, 2000; Vigosky, 1993; Dussel, 1968; De Tezanos, 1982; Metzáros, 2008; entre otros). Esta problematización debe darse en el país de cara a mejorar los planes y programas de estudio, y para ello, se busca levantar la vista al enfoque de estos temas en realidades regionales diversas donde los contextos y las prioridades son otros.

A partir de la distribución de las asignaturas en ambos planes, es posible encontrar tres tradiciones en la enseñanza del derecho que conviven: la normalizadora/disciplinadora, la formalista jurídica y a académica.

Es posible observar tales tradiciones a partir de la producción realizada por el departamento de Derecho en ocasión del debate y posterior creación del plan 2008, respecto al perfil de egreso del profesorado de Derecho:

En consecuencia entendemos que “el perfil del egresado del Instituto de Profesores Artigas debe responder al de un docente competente, capaz de consolidar una cultura profesional, capaz de renovar sus compromisos, ofreciendo alternativas oportunas pertinentes y viables que lo sitúen:

- como persona con presencia ética y responsabilidad social;
- como profesional llamado a formar a otros, en el ejercicio de una actividad que es a la vez, laboral, pública y compartida;
- como individuo competente, capacitado para desempeñarse profesionalmente en diferentes ámbitos y habilitado para un proceso continuo de reflexión crítica, autocrítica y de recreación, que le permitan una elaboración racional, capaz de soportar y encauzar la inquietud colectiva ante la incertidumbre y los cambios, proyectándose en futuros no preestablecidos. (Documento final. Sistema Nacional de Formación docente, 2008).

Tomando lo planteado por Damaška (1968) es posible identificar tres elementos que podemos encontrar en el profesorado de derecho: enseñanza de la “gramática del derecho,” enseñanza de las normas vigentes a través de una “visión panorámica”, y enseñanza de la “lógica interna” del derecho.

Aprender la “gramática” equivale a memorizar una larga serie de conceptos generales y abstractos, en tanto la visión panorámica se refiere al estudio sistemático de los principales códigos y leyes vigentes y finalmente la lógica interna del derecho se refiere a la dogmática, según la cual la totalidad de las normas concretas consagradas en el derecho positivo pueden ser derivadas de una serie definida de principios abstractos.

Estos tres elementos son requisitos esenciales para la comprensión del derecho dentro de las tradiciones del profesorado de derecho por otro lado estos contribuyen a mantener el mito de la educación jurídica tradicional como algo inmodificable. Su conocimiento equivale a tener una visión unitaria del “todo del derecho” y por lo tanto, a dominar la “ciencia del derecho.” (Montoya Vargas, 2005).

¿Qué razones explican el mantenimiento de una tradición cuyo valor educativo y relevancia social son tan escasos? ¿Por qué la sobre diagnosticada crisis de la educación jurídica de los últimos cincuenta años no ha producido cambios radicales en el currículo y la forma de enseñanza en las facultades de derecho? Mi tesis es que la ideología que subyace a la forma en que se concibe el objeto de estudio del derecho juega un papel central en el mantenimiento de este estado de cosas: Estudiar derecho es estudiar un sistema coherente y autofundado de normas cuyos fines se dan por supuestos o cuya consideración simplemente se ignora (Montoya Vargas, 2005).

Es necesario desnaturalizar la orientación general de los estudios de derecho, que percibe la interdisciplinariedad y el estudio del contexto del derecho como periférico es decir como adicional frente a un centro conformado por normas y doctrinas que se auto-fundamentan, o como un conjunto de herramientas técnicas (neutrales) que se pueden poner al servicio de cualquier interés que se quiera representar.

Como es posible observar en cada uno de estos dos planes, se establecen diferentes disciplinas, que definen el lugar de la Sociología.

Mientras que con el plan 2008 en el que se separan los profesorado, en el profesorado de derecho (el objetivo no analizar dicho profesorado, aunque es necesario e imprescindible para este análisis) se sigue observando las tradiciones antes mencionadas. Esto puede verse a partir de la producción realizada por el departamento de Derecho en ocasión del debate y posterior creación del plan 2008, respecto al perfil de egreso del profesorado de Derecho.

De la lectura puede apreciarse que no se plantea en ningún momento un perfil propio del profesorado, no habiendo referencias a las diferentes concepciones que los futuros profesores deberán incorporar.

Finalmente en ambos planes la enseñanza de la sociología mantiene su carácter marginal respecto a la enseñanza de lo jurídico.

3.2.2. El profesorado de Sociología y el profesorado de Ciencias Sociales. El camino hacia la autonomía

En la década de los 90, dónde se desarrollaron políticas educativas en la región, en Uruguay se produce una rotación de partidos ganando las elecciones Luis Alberto Lacalle (1990-1995) del partido Nacional y Julio María Sanguinetti (1995-1998) del partido colorado. A nivel del sistema educativo a partir de este momento se llevan adelante por parte de la CEPAL una serie de investigaciones sobre el sistema educativo uruguayo, con el propósito de promover ciertas reformas educativas. Una de estas investigaciones tenía como objetivo indagar el estado de situación de la enseñanza básica en Uruguay. Dichas investigaciones fueron llevadas adelante por Germán Rama. Informes que se presentaron en 1991 y 1992.

Es en este período que se llevó adelante la reforma educativa (1995) que se propuso una serie de objetivos: mejorar la calidad educativa, fortalecer la equidad, modernizar la gestión y “dignificar” la profesión docente. A partir de estos objetivos sus principales líneas de acción fueron expansión de la cobertura en educación inicial (4 y 5 años); extensión del número de escuelas públicas de tiempo completo (ETC); reforma del currículum del ciclo básico o primer ciclo de educación media (7° al 9° grado); ampliación de la educación post-escolar en el medio rural; aplicación de nuevas modalidades de enseñanza tecnológica y profesional; creación de seis Centros Regionales de Profesores (CERP), extendiendo la oferta de formación docente en el interior del país; inversión en bibliotecas, materiales didácticos, equipamiento informático e infraestructura; desarrollo de diversos programas de capacitación docente; incorporación de pruebas estandarizadas de aprendizaje; introducción de algunas figuras novedosas dentro de la estructura burocrática del sistema (entre otras, las Gerencias Generales del CODICEN y las Inspecciones Regionales de Educación Secundaria) (Lanzaro, 2004. p. 9).

Lanzaro (2004) plantea que uno de los factores que va a permitir comprender la relación de las propuestas y del equipo de la CEPAL en la ANEP es la cercanía que existía entre la visión de fondo de la CEPAL sobre la educación surgida de los documentos regionales de CEPAL y UNESCO de inicios de los años noventa y la tradición de políticas públicas educativas del Uruguay.

Uno de los aspectos centrales en esta reforma educativa fue la creación de una nueva forma de formación docente. Entre 1997 y 1999 se crearon nueve centros regionales para la formación docente: Salto y Rivera 1997, Maldonado Colonia, Florida y Atlántica 1999. La característica de estos centros fue la de formar en áreas de conocimiento y no en disciplinas como lo siguió haciendo el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA).

Esta política permitiría articular tres componentes principales del discurso reformista, formulaos como objetivos del Presupuesto de la ANEP para el quinquenio 1995-2000: el mejoramiento de la calidad educativa (variable asociada a la formación docente), el fortalecimiento de la equidad (expresada en una política de becas focalizada en los estudiantes de más bajos recursos) y la “dignificación de la profesión docente” (Lanzaro, 2004. p. 20)

Con la creación de estos centros se abrió la posibilidad de un nuevo profesorado, en este caso fue el de Profesor de Ciencias Sociales con la modalidad de tres énfasis (Historia, Geografía y Sociología).

Frente a la carencia de profesores titulados para atender las necesidades crecientes de expansión de la Educación Media, se pusieron en marcha, en la primer etapa de la reforma, los Centros Regionales de Profesores (CERPS) en el interior del país (funcionan actualmente seis que cubren las diferentes regiones del país), con el objetivo de brindar una formación de tiempo completo en tres años con una carga de 4800 horas (en el IPA como en los IFD son 2400) (Operti y Villagrán, 2003, p.119).

Se produce un cambio con la aparición de esta nueva institucionalidad respecto a la anterior debido a que se intenta romper con la lógica de la disciplinariedad, ya que los profesorados fueron por área incorporándose los énfasis. Los centros creados fueron los centros del Norte, Litoral, Este, Suroeste, Sur y Centro del país.

Dicho plan de tres años coexistió con el Plan 1986 vigente en los IFD y el IPA. El propósito de dicho plan fue impulsar una formación descentralizada de carácter reglamentado para incrementar el número de egresados a nivel nacional, en especial, en las especialidades deficitarias.

En un principio es posible plantear que con este plan la enseñanza sociología adquiriría un status diferente de lo planteado en planes anteriores (plan 77 y 86), sin embargo si se mira en detalle es posible detenerse en dos cuestiones. En primer lugar con este plan la enseñanza de la sociología aún no tiene carácter autónomo ya que está dentro del profesorado de ciencias sociales y en segundo lugar las asignatura que conforma su curricula se dispersan en las ciencias sociales, no teniendo por ejemplo ninguna asignatura vinculada a las teorías clásicas ni contemporáneas.

Las asignaturas tienen una carga horaria muy importante, en primero las asignaturas vinculadas son Estructuras económica contemporáneas y Sociedades contemporáneas, ambas con 10 horas semanales, en tanto en segundo aparecen El Espacio geográfico y Teoría y estructura social, también ambas con 10 horas. En tercer año, Métodos sociológicos y Sociología del Uruguay también en 10 horas Esta descripción muestra que si bien la carga horaria es

sumamente concentrada e importante, el centro del diseño hace hincapié en las ciencias sociales.

Este camino que comienza no tuvo como objetivo la autonomía del profesorado de sociología, sino más lo que se dio fue un cambio en la epistemología dominante. Hasta este momento en el plan 77 vigente, la Sociología estaba subordinada al derecho y con este nuevo profesorado se produce un cambio. No obstante si se observa la curricula del plan 97, si bien no hay subordinación a otras disciplinas aún no hay autonomía. La diferencia podría ser que en el plan 97 se intenta construir una mayor interdisciplinariedad.

3.2.3. El plan Reformulación 2005: Un paso atrás en la autonomía

Pero con la reformulación 2005 (al plan 1997), se le incorporan materias de corte jurídico, de modo que podría decirse que hay una vuelta a la subordinación epistémica.

Si el camino iniciado era la búsqueda de la autonomía de la enseñanza de la sociología ¿por qué se reformula el plan 1996, incorporando disciplinas jurídicas? El debate en esta instancia podría decirse que tiene dos vertientes, por un lado el debate de orden laboral y por otro el académico.

Un sector del profesorado expresó su preocupación por que los egresados de los centros regionales sólo estaban habilitados a enseñar sociología, que sólo se encuentra en 5° año de bachillerato orientación humanística con cinco horas semanales. Fue por ello que en 2005 se incorporan una serie de materias jurídica que habilitó a estos egresados a enseñar derecho y las disciplinas vinculadas al derecho (Educación ciudadana y Educación social y cívica).

El debate académico (aunque con escaso desarrollo) tuvo que ver con las concepciones tanto de sociología, ciudadanía, civismo y derecho que se tienen los profesores. Ambos debate se mantuvieron incluso con el plan 2008, que separa los profesorados.

Junto al debate académico se dio un debate respecto a la cuestión laboral. Fue a partir de ambos debate que las autoridades del momento decidieron la incorporación de un conjunto de disciplinas con un claro carácter jurídico, al tiempo que se mantienen disciplinas vinculadas al campo sociológico. No obstante esta situación el profesorado continuó teniendo un perfil más sociológico que jurídico.

3.2.4. El plan 2008: La conquista de la autonomía

El plan 2008, surge durante la primer presidencia de Tabaré Vázquez, es a partir de esta fecha se convoca a la ciudadanía en general y a las organizacio-

nes de la sociedad civil a un Debate Educativo, con el objetivo de la elaborar lineamientos para una ley de educación y un Plan Nacional de Educación (2010-2030) que obtuvieran el más amplio consenso.

A tales efectos se convocó a la integración de una Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE). La comisión estuvo integrada por personas designadas por el Ministerio de Educación y Cultura, luego de consultadas las diversas instituciones y sectores vinculados a la educación. Se relevaron perspectivas y propuestas de los docentes en relación a las líneas de acción tendientes al fortalecimiento y la transformación del sistema educativo planteadas en el marco de la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia 2010-2030 (ENIA).

El Debate Nacional finalizó con el Primer Congreso Nacional de Educación denominado “Primer Congreso Nacional de Educación Maestro Julio Castro”. El objetivo de este Congreso fue: “Constituir un espacio de síntesis y definición del Debate Educativo y una instancia de elaboración de bases para una Ley de Educación a partir de los resultados emergentes de las etapas anteriores al Congreso”. El mismo tuvo lugar en Montevideo en el Palacio Peñarol entre el 29 de noviembre y el tres de diciembre de 2006.

En 2005 en la Formación docente de nuestro país estaban vigentes ocho planes. Esto significó que la Formación Docente Nacional estuviera fragmentada y no solo eso sino que también hubo un común denominador en dicha realidad y fue la escasa o nula participación de sus actores.⁹

Es en este contexto que la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) se planteó entre otros objetivos: “1. Recoger las experiencias y propuestas anteriores, evitando las visiones (...) a-históricas. 3. Involucrar la participación crítica y propositiva de los diferentes actores en el quehacer de Formación Docente. 4. Propiciar un cambio institucional a través de un Sistema Único Nacional, que incluya la departamentalización y la formación en postgrados”

9. Plan 92, reformulación 2001 de Formación de Maestros. Plan 2005 de Formación de Maestros; Plan 1997, reformulado 2003 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores; plan 1997, Diseño Curricular 2005 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores; Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad presencial en el IPA; Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad; semipresencial en siete especialidades en los IFD; Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semi-libre en los IFD; Plan de Profesores Técnicos en el INET.

Finalmente se convocó a una Comisión de Currículo Evaluación y Normativa para diseñar el nuevo Plan. La Comisión 0 o “Central” ofició de puente entre el trabajo de las diferentes comisiones.

Es entonces a partir del Plan 2008 que existe en Uruguay para la formación docente en Sistema único nacional. Y es en éste contexto que aquel profesorado de educación cívica sociología y derecho se separa originando dos nuevos profesorados: profesorado de sociología y profesorado de derecho.

La malla programática de la nueva especialidad de sociología se organizó en torno a asignaturas y seminarios anuales. En las asignaturas se articularon contenidos de diferentes saberes disciplinares pues se estableció que las asignaturas no son necesariamente equivalentes a disciplinas científicas. En los Seminarios se abordan temáticas y problemáticas actuales, susceptibles de ser enfocadas desde diferentes marcos teóricos y aplicadas en contextos concretos. En estos espacios se profundizan contenidos temáticos mediante una metodología de trabajo interactiva, tendiente a promover la construcción de procesos de aprendizaje autónomo, plasmados en producciones colectivas y/o individuales en procura de una síntesis conceptual entre las teorías y la aplicación de las mismas.

El nuevo profesorado planteaba una serie de objetivos: Formar profesores de Sociología para la Enseñanza Media (trascendiendo los planes de estudio), con formación específica a nivel disciplinar, para las asignaturas que hoy lo requieren y aquellas que puedan surgir. Aprender las características que han dado a la disciplina como un campo de conocimiento crítico, que pone en cuestión los valores, las normas, las conceptualizaciones y las formas de hacer y sentir de las “cosas”, promover y construir los procesos de ruptura y cuestionamiento de lo “dado”, articular y reconocer la complementariedad disciplinar, a partir de una formación con fuertes componentes interdisciplinarios, distinguir el “deber ser” del “ser”, en base a una formación disciplinar e interdisciplinar a través del debate de distintos enfoques, y promover la reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza a partir de los aportes que la propia disciplina brinda para la comprensión de los procedimientos e interacciones en el aula.

A lo largo del proceso de desarrollo del nuevo profesorado de realizaron unas series de documentos que argumentaron la especificidad del tal profesorado. Así por ejemplo fue elaborado en 2007 por docentes de los Centros Regionales de Profesores una argumentación que fuera presentado ante la Comisión que estudió los cambios curriculares que derivaron en el Plan 2008.

También el Departamento de Sociología elabora en mayo del 2013 un documento, tomando como punto de partida el realizado por los centros regionales en 2007 llamado La especialidad Sociología en el tránsito al IUDE,

en este se plantea que la sociología además de haber desarrollado sus propios fundamentos y formado un cuerpo de conocimientos específicos, ha generado sus propias definiciones meta-teóricas. Por ello enseñar su lógica de pensamiento implica reconstruir algunos de estos procesos y construcciones que se diferencian de la lógica jurídica o del Derecho. (La especialidad Sociología en el tránsito al IUDE, 2013).

Las diferencias de objetos disciplinares “Frente a la ciencia jurídica, la autonomía de la sociología del derecho es fácilmente definible desde el punto de vista del objeto. Objeto de la ciencia jurídica son normas y estructuras normativas; objeto de la sociología jurídica son comportamientos y estructuras sociales.” (Barata, 1998. p.13). Como sostiene Bourdieu (1993) la especificidad del objeto lleva a plantear formas de investigación o de “conquista”, “construcción” y “comprobación” del objeto de investigación específica, que lleva a una enseñabilidad diferente para cada objeto de investigación.

El campo sociológico se ha ido construyendo a partir de ciertas premisas compartidas por la propia comunidad sociológica. Wallerstein (1999, p.24), plantea que tales premisas han sido aportadas por pensadores como Durkheim, Marx y Weber y refieren a: “...la realidad de los hechos sociales, la perennidad del conflicto social, la existencia de mecanismos de legitimación para contener el conflicto, que conforman una base mínima coherente para el estudio de la realidad social.” Es por ello que con un profesorado de sociología autónomo, se permitiría la vigilancia de la construcción del sentido de este legado, sin olvidar el carácter dinámico del mismo.

Por esta es razón que se considera que el corpus de conocimiento de estas disciplinas (derecho y sociología) se diferencia, tanto a nivel de las prácticas como de los sistemas de referencia de quiénes la producen, con su consecuente impacto en la enseñabilidad de ambos campos disciplinares (Departamento de Sociología La especialidad Sociología en el tránsito al IUDE. 2013. p. 5).

3.3. Los/las profesores y la enseñanza de la Sociología en Montevideo- Uruguay

3.3.1. De la devolución de los Tribunales de Didáctica de la Sociología

A partir de haber realizado una serie de observaciones a los tribunales¹⁰ El análisis se centra en la devolución¹¹ que cada uno de los tribunales realiza a

10. Tribunal: Momento final en la evaluación de los practicantes. El tribunal observa la clase del practicante para luego hacerle la devolución. Integrado por Profesor/a adscriptor/a, Profesor de Didáctica y profesor invitado de la asignatura.

11. Devolución: análisis de la clase.

los practicantes de Sociología. Cada tribunal está integrado por el profesor/a adscriptor/a del practicante, un profesor invitado y el profesor/a de didáctica.

Los temas enseñados en esos tribunales observados fueron: clases sociales, globalización, cambio social, desigualdad de género, marginalidad y pobreza, estratificación social.

Los liceos en dónde se desarrollaron tales tribunales fueron, liceo N° 34, Liceo N° 2, Liceo N° 3, Liceo N° 26, Liceo N° 36 y Liceo N° 63.

a. Presencias constantes

En función de las diferentes dimensiones definidas, se han podido encontrar ciertas presencias constantes en las devoluciones de los tribunales.

En primer lugar, se observa una persistencia en priorizar lo didáctico y lo instrumental por encima de lo disciplinar, para este caso los marcos teóricos que pudieran aparecer en la clase de los practicantes.

Respecto al acontecimiento didáctico, se observó un énfasis en las relaciones interpersonales, los vínculos, el clima de trabajo. En principio, los aspectos instrumentales aparecen con más fuerza en las diferentes devoluciones.

Durante una de las devoluciones observadas se le pregunta al practicante “¿Cómo te sentís?” como primera pregunta en el análisis de la clase. De esta manera la primera aproximación a un análisis no tiene que ver ni con lo teórico, ni con lo didáctico y mucho menos en lo epistemológico.

Otro de los aspectos destacados en los análisis de clases observados tiene que ver con visiones instrumentales como “¿Qué recursos cambiarías en tu clase?” “El cuadro del pizarrón está bien hecho pero muy abajo” “¿Es la primera vez que utilizaste el recurso?” (video) El practicante dice que no, que ya lo había utilizado. A lo que se le pregunta: “¿Que aprendiste?” “¿Qué pasó con el pizarrón?”

Parece ser que el centro del análisis no son las traiciones teóricas, o epistemológicas que aparecen en la práctica del practicante, sino más bien cómo se desarrolla la clase. En este sentido el análisis podría haber sido de cualquier disciplina.

Por otro lado un practicante dice en el desarrollo de la clase: “No quiero ser denso”, y en la devolución se le pregunta acerca de esta expresión: “¿Por qué tenés miedo de ser denso?”, se mantiene la perspectiva de analizar cuestiones vinculadas a lo instrumental y a aspectos de sentimientos y no aspectos teóricos.

Tales afirmaciones en un principio permitirían, encontrarse con un modelo tecnicista, en dónde se desarrolla en un máximo lo instrumental y un mínimo lo epistemológico. El centro es la técnica y lo procedimental.

Aquí es importante poner en debate que didáctica se está desarrollando, una de carácter general o una específica, en este caso una Didáctica de la Sociología.

b. Ausencias constantes

Durante las observaciones a los diferentes tribunales, aparecen de manera muy reducida las referencias a cuestiones de las tradiciones y de lo disciplinar.

Sólo han aparecido las siguientes afirmaciones en un solo tribunal: “¿Por qué no hiciste explícito lo que leíste de Giddens?”; no se logró vincular globalización con cambio social”; “¿Qué tan seguro estabas teóricamente sobre el cambio social, para trabajar en clase?”

Vale preguntarse, ¿cuál es el peso de lo disciplinar, de lo teórico?, ¿cómo piensan las tradiciones en nuestras prácticas?

Respecto a esta interrogantes es posible plantear el tema de la meta-teoría y si ésta aparecen la las devoluciones de los tribunales. Para este análisis se partirte de entender a la meta-teoría como medio para obtener una comprensión más profunda de la propia teoría.

Con la meta-teorización es posible identificar tradiciones, paradigmas, escuelas sociológicas, al tiempo que permite también identificar los aspectos sociales que influyen en la propia teoría sociológica y finalmente es posible establecer con claridad los conceptos, categorías que forman parte de la teoría analizada.

De acuerdo a los tribunales observados no apareció con fuerza la meta-teorización por parte de los profesores. Respecto a la bibliografía, no se menciona acerca de este tema, ni para aceptarla, rechazarla o hacerle modificaciones.

3.3.2. El papel del profesor/a adscriptor/a

Las y los profesores adcriptores de sociología desarrollan su práctica pedagógica, pero al mismo tiempo desarrollan una función tutorial, llevando adelante entonces una doble acción. Por un lado enseñan sociología a los estudiantes de la enseñanza media superior y por otro lado “deben” tutorear a los estudiantes/practicantes.

Esta tarea adquiere diferentes formas que surgen de los diferentes modelos de tutoría que la teoría plantea. Así es posible encontrar el modelo de

yuxtaposición, el modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor, el modelo de disonancia crítica y la resonancia colaborativa. Es posible evidenciar ciertas tensiones entre los dichos por los profesores/as adscriptores y las tradiciones que atraviesan su formación y tal vez su práctica como tutor.

Es así que en las entrevistas, frente a la pregunta acerca del papel del profesor/a adscriptor/a y sus prioridades al momento de llevar adelante la tarea, se encuentran discursos que podrían estar muy cerca del modelo de yuxtaposición

Sería un profesor referente, solvente en los conocimientos, seguro en lo que transmite y también en lo vincular, que toma con responsabilidad la tarea de construir al otro y lo tomo con responsabilidad. (E86-10)

En este caso, la entrevistada dice claramente sería un profesor referente, en la misma dirección en que Vaillant y Marcelo (2000), modelizan tal modelo. Dado que al modelo plantea que se aprende a enseñar observando como enseñan otros, para luego imitarlo. Si bien aquí no se utiliza la palabra imitar, pero no se explicita que se entiende por referente. Reafirma esta cuestión el hecho que se dice “que toma con responsabilidad la tarea de construir al otro”, y no que la tarea tiene que ver con construir una práctica con el otro en un espacio en el que confluyen experiencias, conocimientos y situaciones de diferentes contextos para continuar aprendiendo ambos en contextos escolares diversos.

En la misma línea, en una didáctica más tradicional, aparece evidenciado la idea del buen profesor vinculado al modelo de consonancia en torno a un perfil del buen profesor, reivindicando en este caso lo procedimental, metodológico e instrumental.

La metodología, parte de que el conocimiento o lo tienen o tienen que buscar, por supuesto que estoy abierta a orientaciones bibliográficas, pero creo que es la parte metodológica la que ellos necesitan, que se paren como profesores (E K77-22).

La profesora entrevistada explicita lo que para ella es necesario: “la metodología” y pareciera vincular que pararse como profesor es una cuestión de carácter instrumental.

Desde los diferentes discursos referidos al papel del profesor/a adscriptor/tutor cuando se plantea una opción crítica, no se explicita con fuerza lo relativo a la enseñanza de los saberes más disciplinares.

En realidad, yo estaría más perfilada para una didáctica que no es tradicional, tratando de buscar elementos que no son de repetición del estudiante, no partir de una verdad absoluta, intentando problematizar, y que ellos ana-

licen la realidad desde una perspectiva integrando y no partir de un solo modelo de la realidad. (E H86-3)

Aquí la entrevistada, si bien hace una opción por un modelo de la didáctica no tradicional, no utiliza palabras como una didáctica alternativa o una didáctica crítica. Si bien plantea ciertas características de lo que podría ser un modelo alternativo “no partir de verdades absolutas, intentando problematizar, analicen la realidad desde una perspectiva integrando y no partir de un solo modelo de la realidad” no explicita de que modelo está hablando.

3.3.3. *¿Vínculos o relaciones sociales?*

Respecto a los vínculos existentes entre los diferentes actores, es posible distinguir entre el profesor adscriptor y sus estudiantes de la educación media superior de secundaria y los vínculos entre el profesor/a adscriptor/a y el/las estudiantes /practicantes.

Si se toma la idea de que los profesores desarrollan una práctica con una doble dimensión (individual y social) que ha sido definida como práctica pedagógica y práctica docente, es posible vincular los diferentes conceptos de vínculo y las formas que estos cobran en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si la práctica pedagógica es aquella que se desarrolla en el aula, centrada en el enseñar y aprender (Achilli, 1987, p.9), las relaciones interpersonales que aparecen en ese espacio podrían ser llamadas vínculos pedagógicos. En tanto que si la práctica docente es entendida “como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Achilli, 1987, p. 9), también el profesor desarrollará unos vínculos sociales, institucionales, entre otros. En ambos casos sin dudas, se están desarrollando relaciones sociales.

Entonces se pueden distinguir los vínculos, ya sean pedagógicos o sociales de las relaciones sociales. En el vínculo no necesariamente hay reciprocidad mientras que en las relaciones sociales es imprescindible la existencia de reciprocidad.

Optar por hablar de vínculos y no de relaciones sociales, indicaría un posicionamiento teórico en los profesores ya sea consciente o como resultado de las matrices y tradiciones que habitan en los profesores.

Para Weber hay relación social siempre que haya reciprocidad entre dos o más individuos, y cada uno de los cuales refiere su acción a actos de otros. Si bien no todo contacto constituye una relación social, para que ésta existe

es necesario una cierta intencionalidad, un significado y una reciprocidad. En cambio en el vínculo hay sólo la unión o comunicación hacia otra persona.

En primer lugar el vínculo, para darles confianza, porque si genero confianza ellos me van a preguntar las dudas que tienen y obviamente el acompañamiento en todo lo que tiene que ver con los contenidos (EM86-6).

En el caso de esta entrevistada pareciera que se plantea que es importante el vínculo entre el profesor/a adscriptor/a y el/la estudiante, y expresa que es el/la profesora adscriptora la que lleva adelante tal vínculo para generar confianza y luego que el practicante pregunte sobre dudas. Como consecuencia de esto podría afirmarse en primera instancia que no habría una reciprocidad, dado que no se explicita que el profesor le tenga confianza al estudiante/practicante.

Otra entrevistada plantea “Los vínculos creo que son muy importantes...” (E O86-4), en este caso no se explicita en absoluto que tipo de vínculos son importantes.

Es posible encontrar en estas dos respuestas la idea de que siempre el vínculo debería partir del profesor/a adscriptor/a hacia el/la estudiante /practicante, con el propósito de generar algo en ellos/as, en este caso confianza. Así esta forma de plantear el vínculo sigue conectada al modelo o bien de yuxtaposición o bien al modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor/a.

3.3.4. El programa de sociología para Enseñanza Media Superior: Sumisión o autonomía

Es posible partir de la idea de programa como dispositivo pedagógico. Entendiéndolo como una construcción social, esto implica que surge para satisfacer las necesidades sociales.

Las y los profesores/as adscriptores, poseen la capacidad de construir sus propias prácticas, pero dicha capacidad, se encuentra estructurada a partir de los dispositivos pedagógicos. Es en este punto que es de suma relevancia como éstos se relacionan con el programa a enseñar.

Frente a la pregunta qué papel juega el programa de sociología a la hora de enseñar la disciplina los/as profesoras adscriptores plantean un cierto grado de libertad a la hora de decidir cómo pensar el curso. En cuanto a cómo lo trabajan con sus respectivos estudiantes/practicantes.

En este primer caso las y los profesores/as adscriptores/as se refiere al tiempo en primera instancia, y que debido a este problema no se puede profundizar en la teoría.

Aparte de tiempo... porque es un programa ambicioso, que no da tiempo para profundizar en la teoría. Ahora en octubre comenzamos estratificación social, entonces tenés que ir corriendo y no podés disfrutar de la teoría o cada uno de los autores (EI86-10).

Puede observarse aquí como se desarrolla la idea de linealidad, dado que el programa tiene un principio y un final, definido de antemano, los módulos están numerados (1, 2, 3...), dando así la idea de progresividad.¹²

La entrevistada, parece estar sujeta a esta idea de tiempo ya que plantea “Ahora en octubre comenzamos estratificación social, entonces tenés que ir corriendo y no podés disfrutar de la teoría o cada uno de los autores” (EI86-10).

Otros de los aspectos respecto a la relación con el programa tiene que ver con cómo es visto y fundamentalmente la capacidad de distanciamiento no sólo del programa sino de lo “mandato” de la inspección.

Aparece, pero tiene que ver con la lectura que hace el docente, porque yo puedo darle mucha importancia pero otro docente no. Es una herramienta. Yo me desestresé hace algunos años, al principio, cumplía con el mandato de la inspección, luego aprendí a tomar distancia del programa y aprender a argumentar. No me desespero. (EM86-6)

En este caso si bien no se dice nada sobre el tiempo, esta cuestión aparece implícita en el mandato de inspección. Esto puede verse en las propias pautas que plante la Inspección a todos los profesores. “Todos los docentes, salvo razones debidamente justificadas, deberán dar cumplimiento a la totalidad de las respectivos Programas. Para la cual se recomienda efectuar al comienzo del año lectivo, una planificación con cronograma tentativo”. (Instructivo de Educación social y cívica-derecho-sociología. Inspección de Educación social y cívica-derecho-sociología. CES)

Cuando se le pregunta acerca de las ausencia o cambios en el programa de sociología, reaparece la cuestión del tiempo relacionándolo con la extensión. Parece ser una cuestión recurrente el tiempo como problema, sin embargo lo que parece no es la cuestión del tiempo atada a los mandatos de inspección, sino más bien el problema de la profundización teórica.

Es muy largo, es muy largo...hay autores que damos, que yo por lo menos doy, que el programa no los pide expresamente, por ejemplo Bourdieu, Gramsci, Althusser, me parece que se podría incorporar más el interaccio-

12. A diferencia de la concepción del tiempo de los Mayas (cíclico) el futuro siempre está delante y por lo tanto en esa idea de progreso siempre se conoce el futuro.

nismo simbólico, autores más contemporáneos y más mujeres, porque una vez un alumnos me dijo... “pero son todos hombres”, buscar referentes mujeres para trabajar más la cuestión del género. Para salir de esa hegemonía masculina. Me parece. Estaría bueno (EH86-3)

Esta mirada planteada anteriormente la reafirma otra entrevistada cuando ante la pregunta sobre ausencias o cambios en el programa dice “autores más actuales, otras temáticas, trabajar con informes por ejemplo de la CEPAL, otra bibliografía, por ejemplo la temática acerca del trabajo, trabajo infantil” (EJ86-2)

De esta manera, cuando un profesor se enfrenta con el programa de Sociología a ser enseñado tanto a sus estudiantes de secundaria como al estudiante practicante, se encuentra frente a algo que existe, que fue elaborado, entonces un análisis crítico implica que la existencia de dicho programa no agota las posibilidades de la existencia, por lo cual es posible e imprescindible la búsqueda de alternativas a como está estructurado o reestructurarlo. Ante la posibilidad de construir alternativas, es posible preguntar: ¿dónde se posiciona el profesor/a adscriptor/a?

Sin embargo esta pregunta puede convertirse en una pregunta ilegítima, irrelevante, o sin respuestas. Para aquellos profesores que creen que esta pregunta es ilegítima o para aquellos que creen que es irrelevante, consciente o inconscientemente se ubicarían en aquella postura en donde se presupone que el rigor metodológico y la utilidad social de la Sociología admite que se concentre en el análisis de lo que existe y no en las alternativas a lo que existe. En este caso el programa es lo que existe, por lo tanto esa es la realidad. He aquí un obstáculo para romper con la sumisión al programa y al tiempo que el programa plantea.

3.3.5. La teoría sociológica o las teorías sociológicas

Históricamente en la enseñanza media y en particular en la asignatura Educación cívica, sociología y derecho, no ha existido una tradición de debatir acerca de cuáles marcos teóricos son los dominantes tanto en los programas como en la propia formación.

Se analizarán aquí tres cuestiones centrales: el peso de la teoría en el programa a enseñar, a que teorías adhieren las y los profesores/as adscriptores/as y los problemas de las y los estudiantes/practicantes al enseñar la teoría.

La dificultad de debatir acerca de las cuestiones en cuanto a las teorías que se enseñan podría deberse a que los profesores de Sociología incorporaron una serie de principios, de representaciones que fueron reglando sus

prácticas. Tales principios y representaciones pudieron originarse en el propio programa, las tradiciones, las matrices epistémico-pedagógicas y los mitos.

Para mí juega un papel importante. Los marcos teóricos son los que sustentan las visiones, las miradas, reconocer que hay un marco teórico detrás de mí es muy importante, sobre todo para entender y entenderme. Me parece que son fundamentales, incluso para poder transformarlos (EI86-10)

En este caso, se explicita la relevancia de reconocer las existencias de marcos teóricos detrás de cada profesor, es decir poder quitar el velo que no permite reconocer que cuando se enseña sociología no habría una práctica neutral.

Para el caso de la otra entrevistada la cuestión parece tener que ver con el transcurso de su práctica profesional, es decir le llevó muchos años reconocer en ella las matrices y las tradiciones instaladas en su formación. Esto se hace evidente cuando dice

ahora me centro más en las teorías, no es que antes no las diera, lo daba como un saber absoluto sin problematizar, ahora digo ummm...esto es desde acá, acá hay otra mirada y en el medio hay otra, ese forma de plantear las cosas me llevó años (EH86-3)

Otro aspecto importante es analizar que teorías se priorizan a la hora de enseñar sociología, las que plantea el programa, las que adhiere el profesor, ¿cuáles? En este sentido, si bien los entrevistados/as han mostrado cierta independencia del programa, no han manifestado de manera explícita hacer alguna opción teórica. Tampoco se ha evidenciado en los profesores la idea de que el programa pudiera hacer una opción teórica.

Sólo una entrevistada plantea que es necesario

Es darse cuenta que el programa tiene un fuerte contenido funcionalista, está pensado desde el funcionalismo, a mi modo de entender esta pensado desde ahí, capaz que me equivocó... Esas teorías están muy impregnadas en las prácticas (EH86-3)

Fundamentalmente durante las devoluciones de los tribunales pudo observarse que lo central tenía más que ver con cuestiones instrumentales que con análisis teóricos y meta-teóricos. Siendo muy escasas las preguntas sobre decisiones teóricas sociológicas.

El último aspecto tiene que ver con cuáles son los problemas con que los estudiantes/practicantes se enfrentan a la hora de enseñar sociología. Unas

de las dificultades que las y los profesores/as adscriptores/as encuentran en el uso de manuales para preparar sus clases.

Uno de los aspectos que más se destaca es la cuestión de cómo trasladar lo aprendido en la institución de formación y el aula de la educación media superior. Frente a la pregunta acerca de cuáles son las dificultades que ven en cuanto a la enseñanza de la teoría por parte de las y los estudiantes/practicantes consiste en “la transposición didáctica es lo que más les cuesta, te hablan espectacular antes de dar la clase con contenidos sólidos, pero no saben hasta dónde llegar, queda como en un titular. (EJ86-2).

Los manuales son otros de los problemas a la hora de preparar la clase por parte de los estudiantes/practicantes, su uso parece bastante extendido frente a las fuentes teóricas originales.

No, no se dan cuenta...ellos lo ven como una la verdad absoluta, no cuestionan lo que está en Mancionis o en Ritzer, no problematizan esas cuestiones del sesgo, después si, lo que pasa que es un proceso darse cuenta de lo que hay en el manual, en interés que hay subyace detrás de un discurso teórico, no te das cuenta, es imposible, te lleva un tiempo, para que se hizo, con que interés. Los manuales como herramientas estén bien, pero pienso que hay que ir a los teóricos, a sus libros y que los alumnos lean esos libros no esta mal. Yo les mando hacer la ficha de los autores directamente. Les digo los libros son estos, los pueden bajar de internet. No sé. Capaz que estaría bueno hacer un manual pero diferente (EH86-3)

Una posible explicación a estas situaciones podría ser lo que plantean una entrevistadas, “Que no la saben, y no es porque no tengan en el IPA, porque tienen una fuerte carga horaria. (EM86-6). Una posible explicación puede ser la que da otra entrevistada “En realidad no porque no tengan la teoría, el IPA ahora les da más teoría. A ellos les cuesta poder articular y bajarlo a temáticas, articularlo con temáticas, ese anclaje” (EO86-4). A esta dificultad se le sumaría otra vinculada más a problemas de aprendizaje, como lo expresa otra entrevistada “hay dificultades, no se si es porque no se les da o porque espera que el IPA les de todo, el estudio, hay problemas de comprensión. O se si no estudian. Este año observé que no entienden lo que están leyendo. No se... no estudian o no entienden. (EK76-22)

3.3.6. El nuevo profesorado y las teorías sociológicas

Dado lo que se ha venido analizando una de las posibles problemáticas encontradas tiene que ver con cómo los estudiantes/practicantes enseñan la teoría sociológica. En principio lo que las y los profesores/as ascriptores/as encuentran es que hay cierto desconocimiento de la teoría sociológica, y por

otro lado hay una dificultad en trasladar ese conocimiento al aula, por ejemplo no hay problematización.

Entonces de acuerdo a esto, es pertinente preguntar a las y los profesores/as adscriptores/as si han notado cambios en la enseñanza de la sociología ahora que existe un plan que le dio autonomía a la disciplina.

En principio los/las adscriptores observan diferencias positivas, como lo plantea una entrevistada “Si, hay muchas diferencias. Las diferencias son positivas, hoy están mucho más preparados” (EH86-3)

El cambio que se percibe lo ubican respecto a formación, es decir comparando los diferentes planes encuentran que en el plan 2008 se trabaja mucho más con la problematización.

En esa apertura, a nosotros nos decían “por acá, por acá”, no se problematizaba, no es que te enseñaban a problematizar, sólo algunos profesores como Cristina Bianchi, que fue para nosotros una referente muy importante, que te ayudaban a problematizar, pero no era algo general en todos...(EH86-3)

Sin embargo lo que se evidencia tiene que ver más con cuestiones de índole instrumental y no de carácter teórico, el cambio tiene que ver con la responsabilidad con la que llegan a la práctica.

Si. se ve. Responsabilidad, la planificación a veces no se entrega como es debido. Y la no consulta, yo lo que veo es que antes se consultaba, se veía el adscriptor como una referencia, era como un modelo a seguir o a evitar, pero era un modelo, hoy por hoy me parece que está faltando eso de preguntar de cuestionar por qué lo da así y “esta es mi mirada acerca de lo que el adscriptor da”. Ese cuestionamiento me parece que falta, una planificación ajustada a lo que se va a dar en la clase se trae pero se da otra cosa, no veo que cuando planifican estén pensando en el alumno (secundaria), se va contento porque la clase le salió bien, no pensó con que se quedó el alumno, no se bien esto porque ocurre, si es porque duda de los conocimientos, se va tranquilo porque la memoria no le falló. (EI86-10).

Nuevamente aparece la figura del profesor adscriptor como un modelo a “seguir o a evitar” (EI86-10), muy cercano al modelo de consonancia en torno a un perfil del buen profesor. Se reafirma la idea del profesor referente.

En cuanto a los conocimientos sociológicos, el problema parece radicar más que el plan, en la actitud de los/las estudiantes/practicantes, como lo expresa una entrevistada “La diferencia creo es que antes al no tener asignaturas de Sociología te tenías que poner a estudiar, y ahora tienen mucho, pero falta

responsabilidad, de interés, todo te lo tienen que dar” (EK77-22). A esto la misma entrevistada agrega que “Tal vez hay que tener en cuenta como están ingresando, la falla que tiene primaria y secundaria se arrastra a la formación docente. No tiene los conocimientos básicos. No se comprometen, te dicen... no puedo, no llegué”.

Una diferencia que aparece en una entrevistada es la cuestión del vínculo con el conocimiento por parte de los estudiantes/practicantes “nosotros teníamos un valor respecto al conocimiento, lo que veo ahora, no en todos, es la ley del mínimo esfuerzo” (EO86-4)

Existe entre los/las entrevistados un cierta coincidencia respecto a que en los planes anteriores (para el caso de Montevideo, plan 77 y 86) había una muy escasa formación específica en sociología, y que por ello la formación fue personal y en solitario, y plantea que “por eso yo demoré en ser profesora adscriptora de sociología” (EM86-6).

3.4. Los egresados del plan 1996 y 2005

Los egresados entrevistados en esta instancia lo son del plan 1996 y del plan 2005, correspondiente a los llamados Centros regionales (Cerp). Todos ellos cursaron el plan que originó a estos centros y que no tuvieron ninguna o tuvieron en menos cantidad asignatura de corte jurídico, sino que su plan se estructuró en función de las ciencias sociales (Geografía, Historia y Sociología).

En todos los casos plantearon como aspectos positivos la posibilidad que les dio el plan de formarse desde las ciencias sociales, así también la participación en seminarios que el propio plan les ofrecía. Otro de los aspecto que se observó es la importancia del contexto dónde se realizó la formación, tanto los vínculos entre los estudiantes (muchos de ellos vivían en la residencia estudiantil), como con los profesores, como lo plantea un entrevistado “intelectualmente fui aprendiendo más del contexto que de las clases, es decir yo me quedaba allí, teníamos que aprender a convivir”. (E2P96).

De la trayectoria de la formación inicial del profesorado rescato como positivo el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para poder desarrollar la práctica docente de forma adecuada; el vínculo establecido con los docentes de los diferentes cursos que siempre fue cordial y afectuoso; y el trabajo colaborativo dentro del grupo de alumnas (E3P05).

En este caso se refuerza la idea de la importancia que para este plan generaba la comunidad, y los vínculos entre los estudiantes y los profesores, generando, desde esta perspectiva un trabajo colaborativo.

Respecto a los aspectos negativos que los entrevistados mencionaron se encuentra que su “formación en sociología estaba muy dilatada” (E2P96). Este aspecto puede vincularse en la percepción de estos egresados respecto a la didáctica de la sociología. Los egresados entrevistados y entrevistadas poseen visiones diferentes respecto a la didáctica.

La diferencia radica dónde se pone el énfasis en cuanto a qué es importante en la formación del futuro docente, así el entrevistado (E2P96) reflexiona “los profesores de didáctica que teníamos eran una profesora de historia y otra de sociología. Entonces lo más específico, es decir la sociología lo dábamos más teóricamente. La didáctica era más referida a las ciencias sociales.

En tanto otro de los entrevistados plantea

En general tuvimos muy buena preparación en Didáctica, no solo la teoría sobre esta Ciencia, sino también la ayuda de los docentes para intentar aplicar lo teórico en la práctica. Un aspecto fundamental de estos cursos es la forma en que se fomenta la autocrítica sobre la práctica docente. (E3P05).

De los cursos de didáctica destaco que me permitió reflexionar y analizar mi práctica docente con elementos teóricos, aunque considero que realizar la praxis en la enseñanza es una tarea compleja, lo que en ocasiones genera frustración. Asimismo considero que dichos cursos brindaron las herramientas necesarias para trabajar con alumnos "ideales", sin embargo la realidad áulica en la actualidad es compleja y heterogénea (E3P05).

En este caso el centro tiene que ver más con lo que se podría denominar didáctica genera y no tanto con la meta-teorización, esto se refuerza en el siguiente comentario “en particular tuve docentes que vivieron propiamente distintas experiencias. Enseñar desde la experiencia fortalece mucho más que la teoría”. (E3P05).

Los egresados de este plan lo hacía con la titulación Profesor/a de Ciencias Sociales, énfasis Sociología, por lo que en principio puede decirse que intentaba la interdisciplinariedad

(...) no hubo interdisciplinariedad, no se qué hubiera pasado si sentía que hubiese habido. En realidad los énfasis estaban bien marcados. Porque lo que di en teoría social no sentí que los profesores de geografía lo tomaran, no había una conexión, bueno es lo que yo interpreto, tal vez le preguntas a otro y te dice que si hubo. Una de las asignaturas más abandonadas fue la sociología. Si había profesores de historia y de geografía, Por ejemplo en un

momento en Atlántida no había la opción de hacer tercero, había que irse a Maldonado. Es decir en tercero las materia de sociología (metodología y Sociología del Uruguay) no había. Cuando yo cursé aparecieron dos profesoras y pudimos terminar allí. (E2P96)

De esta manera es posible como ya se dijo que en este momento se daba una cierta autonomía de la enseñanza de la sociología, sin embargo pareciera a través del entrevistado que la cuestión de la interdisciplinariedad no apreció como el plan lo planteaba a priori.

3.4.1. La relación con el Derecho

Frente a la pregunta acerca de si tomaron los curso de derecho luego de egresar, los entrevistaron plantean que sí y en todos los casos lo tomaron pensando en una cuestión laboral.

Si, si bien mi nuestro plan, 2005, tenía bastante formación en Derecho, decidí realizar el curso de Derecho que se impartía en el IPA para no tener inconveniente en concursos, como forma de prevenir un futuro cercano (E1P05).

En cuanto a la relación con los programas de sociología a enseñar, los entrevistados plantean la necesidad de tomarlo como punto de partida al mismo tiempo que ser conscientes de la importancia de los emergentes.

A mi lo que me pasa es el tema de ponerme de acuerdo en una mesa de examen o de hacer una propuesta. Hay cuestiones del programa que no sigo textualmente del programa oficial. Hablando del programa 2006, cuando se trabaja en el programa Durkheim o Weber, a mi me gusta trabajar integradamente su metodología y su forma de investigar, y cuando yo quiero coordinar propuestas yo veo que se sigue trabajando con el concepto de ciencia de Bunge...eso me complica mucho, me pasa esa cuestión si yo me voy mucho, los estudiantes tiene que dar un examen... capaz estoy perjudicando a los estudiantes (E2P96)

Como lo expresa el entrevistado, uno de los aspectos más relevantes para él tiene que ver con la relación entre el cumplimiento del programa y los acuerdos posteriores con el resto de los profesores respecto a la evaluación y no tanto con el debate teórico o epistemológico de lo que se enseña.

...si vos vas a transmitir el esquema tal cual del manual, lo que veía yo es que no había una motivación de la docente adscriptora...le daba un conocimiento acabado, que le daba seguridad y de alguna manera la preguntas que se hacían tenían que ver también con una respuesta acabada. (E2P96)

Otro de los aspectos centrales es la autonomía o no del programa, como lo plantea el siguiente entrevistado “lo que vi cuando estaba en la itinerante, mucho apego al programa y al manual, la seguridad del manual de Sociología de Marrero, de Giddens, claro esa necesidad de seguridad que te da el manual, pero que no provocan la necesidad de conocer e ir más allá y problematizar” (E2P96).

Muy vinculado a esto puede encontrarse en el vínculo entre la enseñanza de la teoría a través de la propia teoría y su fuente y el uso del manual. Pareciera ser que hay un apego a los diferentes manuales, cuestión que puede advertirse cuando se indaga sobre las teorías que se enseñan en los cursos de sociología.

3.5. La voz de los expertos

Los profesores María José Fernández y José Ramallo son los profesores titulares de las asignaturas Teoría sociológica I y II del Instituto de profesores “Artigas”, correspondiente al plan 2008.

Ambos profesores tienen trayectoria y formaciones diferentes. La profesora María José Fernández es socióloga egresada de la Universidad de la República del Uruguay, mientras que el profesor José Ramallo es egresado del profesorado de Educación Social y Cívica- Sociología y Derecho del IPA. La diferencia entre ambos radica en la formación didáctica pedagógica.

Tanto Fernández como Ramallo, participaron como profesores el IPA en el proceso de creación del profesorado de Sociología, que culminó con el plan 2008. Respecto a este tema Ramallo (2018) plantea

Tengo que plantear que yo participé activamente en ese proceso desde el lugar de impulsar la separación, contribuí a las fundamentaciones que se presentaron frente a la comisión 0 del profesorado en la elaboración del plan 2008, por lo que puedo establecer que el conflicto con la sala del IPA que se oponía a la misma fue complejo, el proceso posterior fue y sigue teniendo sus complejidades, los cambios culturales son más lentos que los institucionales.

El profesor plantea el proceso como conflictivo entre profesores que en general egresaron del viejo plan donde derecho y sociología estaban en un mismo profesorado. No así con respecto a los profesores que dictaban clases en los diferentes centros regionales. Seguramente dado que en estos centros se desarrolló un antecedente a este profesorado.

Este proceso descrito como conflictivo, sin embargo tiene aspectos positivos y negativos. Así el profesor Ramallo observa como positivo de tal

proceso “el reconocimiento de profesionalizar la Sociología abordándola con mayor profundidad para ser enseñada en educación media”, del mismo modo la profesora Fernández plantea como positivo “la profesionalización y darle el lugar como disciplina y no estar en segundo plano o subalterna a otra disciplina”.

En tanto los aspectos negativos son frutos de las luchas de poder y resistencia a la constitución del nuevo profesorado y no del surgimiento del mismo. (Ramallo, 2018) en tanto Fernández hace hincapié en la cuestión laboral de los futuros egresados “las pocas horas que tiene en el sistema de educación media, lo que va en contra de los egresados al momento de insertarse laboralmente”

Una vez instalado el profesorado de sociología en la Formación Docente, aparecieron otras problemáticas, tales como la construcción identitaria del nuevo profesorado. Esta problemática estuvo atada a lo planteado anteriormente, es decir el proceso de ruptura con el profesorado anterior. Ya en 2017/18, los profesores de teoría social plantean como dificultad la relación teoría – práctica, es decir mejorarla.

Buscar que el estudiantado cómo llevar al aula los conocimientos teóricos apoyándose en el entorno que trabaja lo que le brindará insumos que el alumnado de educación media conoce y pueda entender cómo la teoría puede explicar esa realidad. (Fernández, 2018).

Por su parte el profesor Ramallo (2018) cree que “falta una evaluación de parte de los profesores, egresados y estudiantes que permita realizar los cambios y sostener las potencialidades, creo que es un deber que tenemos”.

Finalmente el proceso de ruptura con el anterior profesorado incorporó otra problemática relacionada con el peso de las matrices del viejo profesorado, al tiempo que se perciben otras matrices que intervienen en la construcción identitaria del nuevo profesorado.

Al respecto Ramallo (2018) plantea la existencia además de una

... matriz universitaria, creo que nos legitimamos en cuanto pensamos que enseñamos en términos generales los mismos contenidos que en la Facultad de Ciencias Sociales, que también adhiere a la matriz de una Sociología hegemónica que pone en el centro a ciertas corrientes y autores y soslaya otros.

Dicha matriz a la que alude Ramallo (2018) es de carácter eurocéntrico y plantea que “la mayoría de los autores que se trabaja con los estudiantes

proceden de allí”. De esta manera dicha matriz tiene pretensiones de universalidad. Por lo tanto su enseñanza responde a esta matriz.

3.6. Círculo de reforzamiento del mito fundante

Finalmente todas las y los profesores/as entrevistados, ya sean adscipitores, egresados del plan 97 o los profesores de teoría social, sea consciente o inconscientemente permiten observar un círculo en dónde se refuerza el mito fundante del “deber ser”.

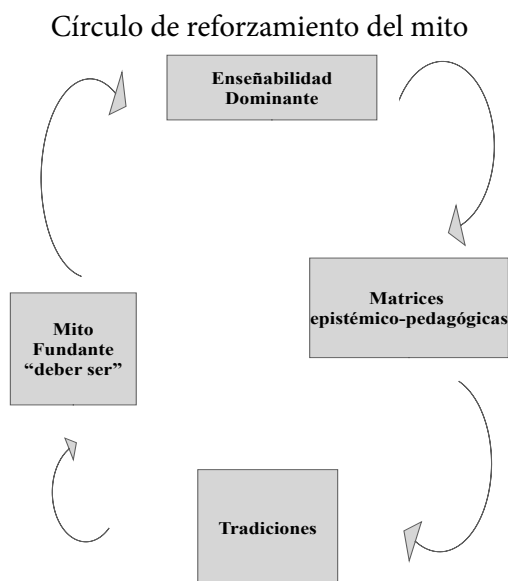


Gráfico 1. Círculo de reforzamiento del mito.

Fuente: Elaboración propia.

Este ciclo permite mostrar como a partir de la legitimidad que fue cobrando la enseñabilidad dominante entre los profesores, las matrices epistémico-pedagógicas fueron impregnando sus prácticas originando de esta manera ciertas tradiciones que a su vez refuerzan el mito fundante.

Reflexiones finales: un golpe de timón

La enseñanza de la Sociología fue atravesada por un conjunto de etapas que concluyeron con la concreción de un profesorado de sociología a nivel nacional. Sin embargo en este proceso de la Sociología estuvo influenciado por visiones propias de la enseñanza del Derecho; esto permitió evidenciar una subordinación a la epistemología jurídica y que obtura la reflexión desde una episteme propiamente sociológica. Esta subordinación epistemológica influyó en la forma en que se enseña la teoría sociológica.

Hablar de golpe de timón, implicará tomar postura por un necesario cambio en el proceso de desarrollo de la enseñanza de la sociología como disciplina escolar. Cambio que sin dudas tendrá que ver con no sólo con visibilizar ciertas tensiones e incluso conflictos en tal proceso sino además evidenciar ciertos rituales en la práctica académica profesional de las y los profesores/as adscriptores/as.

El surgimiento de la Sociología como disciplina escolar se configuró entre tensiones y calmas. La sociología como disciplina escolar se encuentra inserta en un curriculum que nace del plan 2008. El arribo a este plan se fue desarrollando y pasando por diferentes etapas (plan 77, 86, 97, ref.2005).

Su incorporación de la sociología en el curriculum de secundaria y en su correlato el profesorado de Sociología asociado al de Derecho, estuvo ligada a una concepción del curriculum de carácter normativo, prescriptivo, estableciendo el deber ser, asociado a planes y programas que supuso una etapa de diseño (teoría) y una etapa de aplicación (práctica) creando así un texto oficial.

Sin embargo con el plan 2008, cuando aparece el profesorado de sociología se parte de otra idea de curriculum más vinculada al como un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, para que de esta manera quede abierto a la crítica y pueda ser trasladada a la práctica. Esta concepción permitirá construir puentes entre los principios orientadores de la educación y las prácticas docentes, pensándolo como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Si se parte de la base que una disciplina escolar constituye un conjunto de contenidos a enseñar, esto lleva a plantear que tales contenidos surgen de un recorte, de una organización en dónde pudieran ser alterados ciertos significados con una finalidad, para este caso la finalidad tiene que ver con el aprendizaje de ciertos conocimientos necesarios en un determinado momento histórico. En este sentido el proceso de incorporación de la sociología al curriculum de la enseñanza media en Uruguay, resultó de los conflictos pasados entre grupos con diferentes intereses.

La sociología como disciplina escolar construyó a lo largo de todo el proceso descripto una identidad propia. Dicha construcción se fue desarrollando en ciertos contextos, y se fue re-significando. Al mismo tiempo mantuvo interacciones con los procesos políticos, económicos y sociales amplios que coexisten con ella.

Dichas tensiones y calmas se dieron en el desarrollo académico de la disciplina y el desarrollo de la enseñanza de la sociología para la Enseñanza Media Superior y la Formación Docente.

Para el caso de Uruguay, se observó claramente el carácter ideológico ya que se incorpora al profesorado de ese momento: Profesorado de Educación Moral y Cívica-Derecho.

Respecto a la tensión entre el desarrollo académico y la enseñanza de la Sociología, no sólo se encontraron tensiones, sino fundamentalmente se observó el desarrollo de caminos paralelos. No obstante se vio que el origen de la sociología en el ámbito académico universitario de dio de manera similar a como se instaló en la enseñanza media y en la formación docente. Es preciso recordar que la licenciatura de sociología surge en 1969 en la Facultad de derecho. De manera que se asocia aquí también al derecho y se inicia de la misma manera un proceso de autonomía.

Estos procesos observados en Uruguay, mantienen algunos aspectos similares a los desarrollados en Brasil y en Argentina. El origen de la sociología como disciplina escolar en Uruguay como en Brasil estuvo unida a la idea de disciplinamiento ideológico. En tanto en Argentina pareció estar más ligado a un proceso de reformas curriculares que a la búsqueda de un disciplinamiento.

Para el caso uruguayo, esto puede observarse claramente en la puesta en marcha del plan 77. En la malla curricular sólo aparece sociología en tercero con tres horas semanales, el resto de las disciplinas son de carácter netamente jurídico.

Respecto acerca de cómo se ha ido configurando el perfil de quién enseña la disciplina escolar, la tensión se mantiene unida al distanciamiento entre quiénes construyen el conocimiento y quiénes lo enseñan. Distanciamiento que sin dudas tiene que ver con el desarrollo del campo disciplinar.

Es necesario reflexionar en este momento acerca de que esta visión mantiene separada la investigación de la enseñanza. Para el caso uruguayo, desde el origen hasta nuestros días persiste el desarrollo de la creación del conocimiento sociológico en la academia, que es la Universidad y son las y los profesores los encargados de reproducir el conocimiento creado por otros.

Así las prácticas que desarrollan las y los profesores/as adscriptores/as tienden a ritualizarse, cumpliendo una serie de “pasos didácticos” independientes de la investigación, incluso de la investigación en el campo de la didáctica.

Es pertinente preguntarse ¿por qué ha sido tan complejo el proceso hacia la autonomía? Es posible comenzar a esbozar algunas reflexiones respecto a:

4.1. El origen de la enseñanza de la Sociología ligada al profesorado de Derecho

La incorporación temprana en Uruguay de la sociología en el profesorado de Derecho ha estado inserto en lo que se ha denominado el mito fundante.

De acuerdo con el desarrollo que ha tenido el profesorado de Sociología y teniendo en cuenta el mito fundante de la asignatura, y su vinculación con el “deber ser”, al ser introducida en el profesorado de derecho, inhibió la posibilidad del debate epistemológico de la disciplina y su enseñanza.

En el origen de la enseñanza de la sociología en Uruguay se le asignó al docente un rol moralizador (no ético) de valores que la dictadura consideraba relevantes, tales como armonía social, orden natural (concepción de sociedad), familia -patriarcal-, obediencia a las instituciones (concepción de sujeto). De esta manera el docente-disciplinado(r), que en estos tiempos se constituía como agente o garante político de la dictadura.

Este desarrollo histórico de la disciplina, generó la concepción de la sociología en términos de imperativo, el “deber ser” (moral o jurídico) del derecho frente al “ser” que la sociología. De esta manera el mito fundante origina la enseñanza de la sociología en Uruguay con escaso o nulo fundamento desde marcos teóricos, así lo demuestra la poca carga horaria de la disciplina hasta ya entrados los años 90.

En el proceso de búsqueda de la autonomía la enseñanza de la sociología fue construida a partir de una serie de planes. En los planes 1976 y 1986 la distribución de las disciplinas permitía establecer que la enseñanza del derecho adolecía de una visión excesivamente formalista y normativista, quedando claro que en ambas curricula, coexisten tres tradiciones: normalizadora/disciplinadora; formalista jurídica y académica. Estas tradiciones pueden observarse en la construcción de la curricula como totalmente fragmentada, formada por asignaturas fuertemente jurídicas.

La existencia de asignaturas fuertemente jurídicas, reproduciría los cánones del formalismo jurídico europeo (tradicción del formalismo jurídico),

generando una importancia central a la memorización del contenido de normas, fenómeno que trasunta un juicio implícito, sea del carácter “racional” de la legislación, sea de la legitimidad de su contenido; al tiempo que genera un particular énfasis a la enseñanza de “teorías generales” formalizadas, destinadas a dar cuenta de los rasgos fundamentales de cada rama o institución jurídica.

La enseñanza del Derecho al ser excesivamente normativo, positivista y formalista, desatendiendo cualquier contenido extra normativo proveniente de disciplinas tales como la Sociología Jurídica, la Ciencia Política, la Filosofía del Derecho, la Economía entre otras. Los contenidos se centraban casi exclusivamente en los códigos jurídicos, manuales y leyes y ello lleva a prescindir de otras fuentes importantes del derecho como los principios generales del Derecho, los tratados internacionales, la jurisprudencia y la misma doctrina jurídica. La enseñanza del Derecho desde este modelo ha transmitido el conocimiento jurídico desde un fuerte monismo y pureza metodológica, dejando marginado el conocimiento sociológico.

Como consecuencia del efecto conjunto de la epistemología positivista y del énfasis pedagógico del formalismo, la discusión interdisciplinaria tiene un lugar nulo o marginal en la enseñanza del derecho. Esto redundo, por ejemplo, en la consideración del derecho oficial vigente como un dato fijo y en el escaso estímulo para discutir la legislación desde ángulos de justificación distintos a los de su mera vigencia, como el moral, político, económico, sociológico o antropológico.

En estos planes la enseñanza del Derecho es excesivamente normativas, positivista y formalista desatendiendo cualquier contenido extra normativo proveniente de la sociología jurídica y la ciencia política y la filosofía del Derecho, de la economía entre otras disciplinas. Los contenidos se centrada casi exclusivamente en los códigos jurídicos, manuales y leyes y ello lleva a prescindir de otras fuentes importantes del Derecho como los principios generales del Derecho, los tratados internacionales, la jurisprudencia y la misma doctrina jurídica. La enseñanza del Derecho desde este modelo ha transmitido el conocimiento jurídico desde un fuerte monismo y pureza metodológica.

El plan 1997, que originó los centros regionales de profesores (CERP), introdujo como algo novedoso, la pretensión de incorporar la interdisciplinaria. Se pudo observar en el curriculum que no se reproducen campos disciplinares concordantes con una determinado campo científico, sin embargo esta situación no se encontró en los relatos de las y los profesores/as entrevistados y que cursaron dicho plan.

Finalmente en el plan 2008, se mantiene la pretensión de la interdisciplinariedad, no obstante, los practicantes que cursan dicho plan, cuando fueron observados en los tribunales no evidenciaron haberla incorporado.

4.2. Las matrices epistémico-pedagógicas en la enseñanza de la Sociología

La práctica de las y los profesores adscriptores/as fueron matizadas a lo largo no sólo de su formación sino además en el desarrollo de su práctica académica profesional. Dichas matrices epistémico-pedagógicas constituyen tejidos más o menos articulados, compuestos por categorías, emociones, memorias, prácticas cotidianas, que le permiten al profesor/a construir un modo de conocer y por lo tanto de enseñar.

A partir de las entrevistas realizadas a las y los profesores adscriptores/as las matrices epistémico-pedagógicas que habitan sus prácticas son:

a. *Matriz exo-epistemológica*, entendiendo por tal la ausencia de reflexión epistemológica.

b. *Matriz legalista*, debido a la tradición del formalismo jurídico propio del profesorado anterior la matriz legalista actúa impregnando a la práctica de las y los profesores adscriptores de una enseñanza de la sociología basada en definiciones similares a la figura de la ley.

c. *Matriz institucionalista*, en el sentido tanto del viejo como del nuevo institucionalismo, desde dónde se destaca la importancia del nivel prescriptivo de las normas sobre el orden social, al tiempo que con el nuevo institucionalismo se considera al sujeto, en ese caso a las y los profesores adscriptores/as como agentes capaces del cambio y no sólo sometidos a las estructuras. Sin embargo el sujeto sigue dependiendo de lo instituido.

d. *Matriz tecnocrática*, aquí la o el profesor/a adscriptor/a “debe” presentarse como la referencia a seguir por el practicante. Es quién enseña a enseñar y no se plantea “enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos.

De este modo las y los profesores aunque se perciben como agentes capaces de desarrollar acciones, no logran desprenderse de ciertos principios o los valores en estado práctico, de esquemas de acción, de representaciones e incluso de las posturas y disposiciones del cuerpo y las relaciones con el cuerpo, interiorizadas inconscientemente por el individuo durante su historia.

En las entrevistas realizadas a las y los profesores/as adscriptores/as se observó que en sus discursos pareciera que son capaces de distanciarse de la enseñabilidad dominante.

Tal grado de autonomía en principio no pareció estar vinculado al pasaje del modelo dominante al alternativo. Sin embargo es posible que se encuentren en el modelo de enseñabilidad intermedia, dado que el pasaje a la alternativa implicaría tomar consciencia de la existencia del dominante y del alternativo, en este caso el profesor toma consciencia de que es posible planificar y relacionarse con el programa a enseñar de otra forma, pero aún sigue apegado a las tradiciones docentes.

Es en este modelo o período que es dónde se reconocerían la necesidad de construir nuevos marcos epistemológicos que sean capaces de pluralizar, problematizar y desafiar la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal.

Es aquí que comenzarían a aparecer una serie de preguntas que interpe- lan la práctica de las y los profesores, Sin embargo estas preguntas no aparecen, impidiendo el desarrollo del derecho epistémico. Para ello es necesario romper con el privilegio epistémico. No parece que se introduzca en el análisis de las y los profesores/as adscriptores/as el debate acerca del pluralismo epistémico, hay una ausencia de debate acerca de la existencia y co-existencia de varios paradigmas, modelos, epistemes, varias formas de pensar en los contenidos sociológicos a enseñar. Al no dar lugar a este debate la cuestión de la epistemología pluralista, queda al margen, no evidenciando una multiplicidad de singularidades.

Si el pluralismo epistemológico es una demanda democrática, la epistemología pluralista es una ruptura epistemológica con las formas de pensar moderno. De lo que se trata es ir transitando del pluralismo hacia la epistemología pluralista, dado que el pluralismo democratiza los saberes y esto permite una transformación estructural de la enseñanza. Este debate no aparece.

4.3. La ausencia de reflexión epistemológica-pedagógica: La matriz exo-epistemológica

De acuerdo a lo que se ha observado en la devolución de los tribunales de didáctica ha sido la ausencia de debate epistemológico. Lo que hace al ejercicio de la docencia según Jackson (2002), es la formación específica, es la pericia técnica, la especificidad pedagógica, cómo organizar el conocimiento para enseñado, es decir desarrollar una perspectiva de la enseñanza a la vez epistemológica y psicológica.

Estas características distinguen a un docente de quien no lo es, pero en el caso de las y los entrevistados en su práctica profesional académica, puede observarse la ausencia de reflexión acerca de cómo integrar las estructuras

sustanciales y las estructuras sintácticas. Mediante la estructura sustancial los y las profesores/as adscriptores/as se preguntan sobre qué conocimiento sociológico enseñarán, en tanto con las estructuras sintácticas se preguntarán acerca del cómo enseñar el conocimiento sociológico.

Es válido preguntar ¿dependencia o autonomía entre el saber didáctico y el de la disciplina a enseñar? ¿coherencia o contradicción entre las concepciones de conocimiento de ellos?. Estas interrogantes generan conflictos y se presentan como claves al momento de pensar al profesor como sujeto que reflexiona no sólo en relación a la organización del conocimiento que enseña sino también del propio conocimiento académico.

La ausencia epistemológica pudo observarse fundamentalmente en la devolución de los tribunales cuando no aparecen preguntas tales como ¿qué pretendemos señalar? ¿qué se hace con el conocimiento y cuál es su credibilidad e impacto social?

Entonces se reflexiona epistemológicamente sobre la enseñanza cuando se analiza más allá de las estructuras sintácticas, es decir cómo se “deberían” transmitir los conceptos curriculares o simplemente la organización de los mismos para que otro comprenda, es tener además una actitud crítica (en términos de desnaturalización, hacer extraño lo dado) frente a qué, cómo, por qué y para qué, cuándo, dónde se enseña, y qué intereses guarda la enseñanza y el conocimiento enseñado. Es esto mismo lo que aparece en el discurso de las y los profesores/as adscriptores/as como ausente.

Como lo plantea Garrido (2012) la enseñanza de la sociología tiene un carácter epistemológico dual es decir que no sólo hay reflexión epistemológicamente sobre la práctica sino también sobre lo que se enseña., por lo tanto no solo es imprescindible la reflexión epistemológica sobre el cómo enseñar, sino al mismo tiempo sobre el para qué y fundamentalmente el qué, es decir ¿qué sociología enseño?

Esta ausencia de reflexión epistemológica está fuertemente ligada a la ausencia de reflexión pedagógica. No es posible separarlas dado que ambas ausencias generan matrices. Estas ausencias se observaron en la medida que no se discute, por ejemplo acerca del peso del proyecto de la modernidad no sólo en la educación, sino también en la enseñanza. Esto tiene que ver con que las y los profesores/as adscriptores/as se interesan más por la práctica que por la teoría.

Claro que esto puede tener cierta explicación desde lo instrumental, tiene n muchas horas de clase, demasiados estudiantes a su cargo, demasiado control administrativo, sin embargo cuando aparecen los espacios para generar nuevos debates pedagógicos, éstos siguen sin aparecer. En las devolu-

ciones de los tribunales no apareció ninguna pregunta que se vinculara con dicha temática.

Debatir desde lo epistémico-pedagógico permite reflexionar en torno a una pedagogía que cuestione lo legitimado por el proyecto de la modernidad, para comenzar a reflexionar sobre una pedagogía alternativa que se pregunte acerca de ¿qué saberes son los que del lado de la diferencia colonial pueden ser susceptibles de ser enseñados y reflexionados? ¿qué apuestas metodológicas y epistémicas pueden incluir la perspectiva del sujeto, su orientación ética e histórica, como variante clave en la actividad de procesos formativos?, entre otras preguntas.

La ausencia de estos debates inhibe la posibilidad de desarrollar una pedagogía que deje atrás prácticas heredadas y elabore proyectos tanto epistémicos como ontológicos vinculados a su ser. Pedagogías que sean capaces de debatir para poder desestabilizar las prácticas existentes del saber.

4.4. La asepsia histórica y saber interesado

Este aspecto fue evidenciado en las voces de las y los entrevistados fue que la enseñanza de un determinado tema se aborda sin contextos, desde verdades asumidas de antemano. La asepsia histórica ha significado en la enseñanza de la sociología, la no contextualización del conocimiento en los procesos de producción de saber. Así por ejemplo se pudo apreciar en un tribunal que nunca se puso en debate cómo se presentó el concepto de globalización. De esta forma pareció que no tiene que ver con el capitalismo y los intereses de quien construyó la categoría, desligándolo del marco histórico en que se creó, y así mostrarlo como “neutral”, en el mismo sentido que se concibe la laicidad para el “deber ser”.

4.5. La concepción del tiempo

La cuestión del tiempo pasa a ser central en la práctica pedagógica como pudo observarse, no sólo a través de las entrevista sino también en las devoluciones. Persiste una concepción del tiempo dominante que parte de la concepción que impuso la modernidad eurocéntrica, dado que existe una supremacía de *kronos*, que es el tiempo del reloj o simplemente el transcurso. A partir de éste y de los calendarios, que se logra una medida estandarizada y vacía del tiempo, desconectándolo así de los acontecimientos naturales.

De acuerdo a lo planteado por las y los profesores/as adscriptores, es decir el programa de enseña en un determinado tiempo que lo marca el propio programa de Sociología. Dado que la supremacía de *kronos*, se observa en que

el programa marca que en cada unidad se establece un “tiempo estimado”, y al plantear de antemano un “tiempo estimado”, estandarizada y vacía el tiempo desconectándolo así de los acontecimientos que ocurren en la vida escolar.

Es necesario mencionar a *kairós*, hijo de Zeus (el que destituye la tiranía de *Kronos* y queda siendo el amo del orden cósmico que no originó) y de *Tijé* (diosa de la suerte o de la fortuna) es el momento oportuno, la ocasión., es el instante. Es un tiempo, pero también un lugar, un espacio distinto del espacio de la duración o del recorrer. Es el acontecimiento, es un momento-lugar único e irrepetible que no es presente sino que siempre está por llegar y siempre ya ha pasado. Retomando a Bagú este sería el tiempo organizado como radio de operaciones, el espacio, en este caso el programa y lo instituido se constituirían como el espacio social desde dónde se piensa el tiempo.

Las preocupaciones de los profesores adscriptores respecto al tiempo pareciera que tienen que ver con una visión propia de la modernidad eurocéntrica, en dónde se produce un desanclaje propio de la modernidad, la separación entre tiempo y espacio, condición fundamental para los procesos de desanclaje. De esta manera las y los profesores cuando organizan los contenidos a enseñar lo hacen como secuencia, como transcurso y no como rapidez de cambio.

Entonces lo que ocurre con la preocupación acerca del tiempo en los profesores adscriptores tiene que ver con ese desanclaje. Es decir se vincula el tiempo como *kronos* vinculado al cumplimiento de programa y al tiempo que éste sugiere y no se vincula con el espacio social dónde se desarrolla la tarea de enseñar y con los tiempos de aprendizaje de los estudiantes. Separando tiempo y espacio, lo que ocurre es que hay una apropiación de un tiempo unitario y aceptado naturalmente.

Lo que ocurriría en la enseñanza de la sociología, es que hay una concepción del tiempo como algo que avanza indefectiblemente hacia adelante como las utopías de la modernidad. Entonces se proyecta el tiempo y el espacio como externos, como figuras perfectas y armoniosas. De esta manera cuando se enseña se desarrolla una concepción abstracta, homogénea y universal del tiempo y del espacio.

Tanto el programa de Sociología como lo planteado por los profesores/as marca una concepción del tiempo emanada de la modernidad, dado que de esta forma la práctica pedagógica y docente se construye desde esta concepción del tiempo, que sujeta el tiempo a unos contenidos legitimados en el programa, esto hace que se desancla (desanclaje) de los contenidos definidos como necesario y legítimos por el sentido que cobraría para el profesor.

Es posible percibir el tiempo desde otra perspectiva para de esta manera generar nuevas prácticas, intentando retomar la idea de *aión* y *kairós*, olvidados por la modernidad. Esta nueva perspectiva implica des-pensar la idea de tiempo homogéneo y universal, para poder pensar unos conocimientos en tiempos diversos, romper con la linealidad y desarrollar la idea del tiempo cíclico.

4.6. El programa como dispositivo pedagógico

Los profesores adscriptores entrevistados optaron por una postura en dónde se presupone que el rigor metodológico y la utilidad social de la Sociología admite que se concentre en el análisis de lo que existe y no en las alternativas a lo que existe. En este caso el programa es lo que existe, por lo tanto esa es la realidad. Para esta postura el programa cobra sentido en sí mismo no creyendo que el programa sea capaz de crear una posición-sujeto mediante el cual el profesor se convierta en sujeto, principal productor de sentido.

Otras de las cuestiones que no apareció en las y los profesores/as adscriptores/as es el análisis acerca de la falta de anclaje histórico y social tanto del propio programa, como del análisis que las y los profesores adscriptores hacen del mismo.

La falta de este análisis podría generar fragmentación del conocimiento sociológico por un lado y por otro la supremacía de la visión positivista, donde el conocimiento es concebido como reproductor del *statu quo*, creador de dependencia, tendiendo al pensamiento único, tratando el contenido curricular como algo dado, de valor universal, no conflictivo, neutro, hegemónico.

De las entrevistas efectuadas se pudo analizar que las y los profesores adscriptores cuando se relacionan con el programa no toman en cuenta lo que Quintar (2006) plantea respecto a lo que es necesario en la construcción de lo que se enseñará. Es decir cuando se piensa un curso a partir de un documento prescripto (programa) es imprescindible tomar en cuenta al sujeto sujetado a su subjetividad y a su situacionalidad histórica, (tanto al estudiante como al propio profesor), la mirada del profesor, su ángulo de razonamiento con el mundo, su referencia epistémica y finalmente un mundo simbólico, un sistema de significado que configura a la realidad histórica, la realidad y lo real (p.80).

4.7. El fetichismo de los conceptos y de las teorías a enseñar

Otro de los aspectos observados tiene que ver con el fetichismo de los conceptos y de las teorías. Trabajar con conceptos o con teorías, implica tra-

tarlos como objetos culturales en sí mismos que han sido también históricamente constituidos y no como categorías dadas.

No se observó la preocupación por parte de las y los profesores/as adscriptores/as de tomar precaución en cuanto a la vigilancia epistemológica contra el fetichismo que hace que se estudien tanto los conceptos como las teorías en sí mismos, en vez de hacerlo funcionar, de aplicarlos.

El lugar de las y los profesoras adscriptores/as consistiría en desarrollar el potencial transformador de la enseñanza de la Sociología y para ello es imprescindible no caer en el fetichismo de los conceptos y de la teoría, esto implica no enseñar conceptos como categorías dadas, sino permitir a los alumnos ponerlos a funcionar, utilizarlos como herramientas teórico-analíticas, aplicarlos para comprender la realidad concreta.

Desarrollar el fetichismo de los conceptos y las teorías, hace que éstos cobren vida en sí mismos, independiente del autor y de la teoría en la que se encuentran. Así plantear que el objeto de estudio de la Sociología para Durkheim son los hechos sociales y acto seguido dar la definición, no permite entender la génesis del concepto, su anclaje histórico, no permitiendo ver el carácter estructuralista del pensamiento de Durkheim y de su concepción de sociedad.

4.8. Un golpe de timón para una nueva agenda

En la nueva agenda será necesario romper el círculo de reforzamiento del mito y así construir un nuevo discurso sociológico que permita un nuevo profesor/a adscriptor/a.

En primer lugar la ruptura del círculo implica hacer consciente el mito fundante y las matrices que de él se desprenden. Para ello es imprescindible generar ciertos espacios que habiliten la reflexión acerca de las matrices que habitan a las y los profesores/as adscriptores/as.

Estos espacios llamados círculos de reflexión entendiéndolos como espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal, son espacios donde el sujeto actúa en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas.

Dichos círculos estarían formados por las y los profesores adscriptores/as y las y los profesores/as de didáctica que formarán no solamente grupos de aprendizaje, sino también constituirán un ámbito donde se desarrolle la capacidad de problematizar y problematizarse. En ellos se podrá pensar y pensarse

en el mundo de vida como un problema epistémico de fondo, donde hacer evidente la diferencia entre un *discurso* crítico de un *pensar* críticamente.

En estos círculos de reflexión, se promoverá la interpelación al orden instituido, abriendo así un espacio, como plantea Zemelman, no parametral, de des-estandarización, desordenando los escenarios (para este caso el programa oficial de Sociología).

Fundamentalmente, es necesario, casi urgente discutir acerca no sólo de cómo se construye el discurso sociológico que aparece en la clase, sino también qué discurso sociológico aparece en la clase.

Una forma que propone este trabajo, implica romper con lo que Quintar denomina didáctica parametral, para comenzar a trabajar desde una didáctica no parametral.

Pensar desde esta no parametralidad implica tomar conciencia, por un lado de la fluidez de la temporalidad, y por otro los múltiples tiempos, es decir el tiempo de los que intervienen en esas situaciones de vida que dependerá del ángulo de la mirada del sujeto y su subjetividad, lo que hace que el mundo ofrece, lo que la naturaleza ofrece se vea y se construya de determinada manera. Es a partir del ángulo de construcción epistémica, que el docente desarrollará su hipótesis de trabajo. Ese ángulo de construcción epistémica, será el punto central de construcción de conocimiento (sentidos y significados) en permanente apertura para complejizar el pensamiento, asumiendo la sujeción del sujeto a su propia subjetividad.

Este ángulo le permitirá al docente asumir una postura epistemológica, que transite hacia una epistemología de-colonizadora, que supone las teorías, pero también las emociones, las sensaciones, las prácticas, etc. y hablamos del conocer, por sobre el conocimiento, para hacer énfasis en la participación del sujeto que conoce por sobre el conocimiento como objeto producido. A estos modos de conocer, los llamaremos postura epistémica, que es por lo tanto ético-política, porque implica un desde dónde estamos parados para establecer relaciones de conocimiento con el mundo, con nosotros mismos y con los otros.

La propuesta es romper con la llamada didáctica parametral en dónde el sujeto se sujeta a lo programático (el programa, las normas que de él emanan), y llegar a lo no parametral, es decir el sujeto se sujeta a su propia subjetividad y trabajar desde una nueva forma de pensar, des-pensar la forma y el qué enseñanza y para ello es imprescindible reconocer de la existencia de parámetros de acción y de pensamiento como construcciones simbólicas de sentidos y significados con los que articulamos nuestra subjetividad y nuestro ángulo

epistémico de construcción del mundo y finalmente hacer visibles las matrices epistémico-pedagógicas.

En segundo lugar esta ruptura implicará desarrollar un nuevo discurso sociológico que trabaje sobre las ausencias, producidas a partir de la existencia monoculturas (del saber y del rigor, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de la escala dominante, y del productivismo capitalista. Este nuevo discurso intentará desarrollar una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo.

Al mismo tiempo este nuevo discurso sociológico incorpora una sociología de las emergencias capaces de produce experiencias posibles, que no están dadas porque no existen alternativas para ello, pero son posibles, ya existen como emergencias.

En tercer lugar tanto la ruptura del círculo de reforzamiento del mito fundante como el nuevo discurso sociológico, necesariamente irán acompañados de un nuevo profesor/a adscriptor/a.

El nuevo profesor/a adscriptor/a se construirá teniendo en cuenta al sujeto que aprende y su subjetividad en un contexto histórico-social de donde emerge la situación de enseñanza-aprendizaje. Este nuevo profesor/a adscriptor/a tendrá que ser consciente de sus creencias, de los mitos, es decir el mundo de simbolizaciones que configuran el imaginario social y su propia identidad cultural. Será un sujeto que enseña como sujeto historizado en su intencionalidad de enseñar, y de esta manera partir de que el recorte de la realidad a abordada, no es neutral.

Este nuevo modelo de profesor/a adscriptor/a deberá enfrentarse a los miedos propios de su profesión, como el miedo a la resistencia de sus estudiantes o a dejar de ser “el referente”. Perder ese miedo implica ser consciente que posibles resistencias de sus estudiantes no significa pérdida de autoridad ni de referencia. Implica fundamentalmente aceptar que su nuevo rol consiste en enseñar a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario. Argentina
- Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* Disponible: <http://www.medicinayarte.com/img/agamben-que-es-locontemporaneo.pdf>

- Alarcón, L; Velázquez, J. (2003). Una investigación sociológica en la Universidad de Oriente. Una aproximación teórica-empírica. *Espacio Abierto*. Volumen 12 N° 2.
- Alexander, J. (1997). *La teoría sociológica desde la segunda guerra mundial*. Barcelona: Gedisa.
- ANEP (2008). Historia de la educación secundaria 1935-2008. Dirección académica Nahum, Benjamín. ISBN 978-9974-644-78-6
- Arnaiz, P y Isus, S (1995). *La tutoría, organización y tareas*. España: Editorial Graos.
- Bagú, S. (1999). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México: S XXI. Ed.
- Barata, A. (1998). *Criminología crítica y crítica del derecho penal*, México: Siglo XXI Ed.
- Barbier, J. (2000). El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales. In Blanchard-Laville, C. y Fablet, D., (éds): *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-58). Paris: L'Harmattan.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Benitez L. (2005). Tiempo y clase en la modernidad. Un enfoque a partir de Elías y Foucault. Disponible en: http://www.academia.edu/491519/Tiempo_y_clase_en_la_modernidad._Una_visi%C3%B3n_a_partir_de_El%C3%ADas_y_Foucault
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Marota S.L.
- Bianchi, C. (1999). Una posible lectura al programa de introducción a la sociología. En *Un espacio necesario*. Año 2, Número 2. Uruguay.
- Borges, J. (1952). Sobre los clásicos. *Obras completas. Volumen II (1952-1972)*. Barcelona: Emecé editores.
- Bourdieu, P; Chamboredon, JC, Passeron, JC. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- _____ (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (1981). *La Reproducción*. Barcelona: Editorial Laia.
- _____ (1993). *Espíritus de estado. Génesis y estructura del campo burocrático*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 96-97, marzo, pp.49-62.
- Carr, W; Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cataño, G. (1986). *Los manuales de Sociología en La sociología en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Plaza/Janes.
- Calvino, Italo (1993). *Por qué leer a los clásicos*. México DF.: Tusquets Editoriales.

- Cis Rodriguez, A. (1995). *Introducción a los métodos y técnicas de investigación social*. Montevideo: FCU.
- Comisión Organizadora del Debate Educativo (Code) (2006). Congreso nacional de Educación. Disponible en: [http:// www.debateducativo.edu.uy](http://www.debateducativo.edu.uy)
- Courtis, Ch. (2003). Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano. Apuntes acerca de un debate necesario. En *Derecho y sociedad en América Latina*. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos. Bogotá: Colección en clave de sur. 1a ed. ILSA.
- Crozier, M; Friedberg, E (1977). *El actor y el sistema*. México: Alianza.
- Davini, M. (1995). *La formación docente: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Souza Santos, B (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista pensamiento educativo*. Vol.41, N° 2. Pp.57-75.
- Departamento de Sociología. (2013). La especialidad Sociología en el tránsito al IUDE.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*. Vol.2 (1). pp. 170-185. Disponible en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\) Fairclough.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1) Fairclough.pdf)
- Ferreirós, F. (2015). Hacia la descolonización de nuestras matrices epistémico-pedagógicas. *Ponencia XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-061/132>
- Freddyur Tovar, L. (2007) El derecho y su enseñabilidad. Sobre la necesidad de una reflexión académico jurídica. *Criterio Jurídico*. V. 7. pp. 33-58 <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/271/1049>
- Garrido, R. (2012) Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología. *Peldaños. Revista de Ciencias Sociales y educación*. Año 1, N° 2. 4-14.
- Giddens, A (1995) *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu
- Goetz, J y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Marota, S.A.
- Granja, J. (1996). Foucault y Derrida en torno al pensamiento de la diferencia. *Educación y Pedagogía*. Vol. XV N° 37.

- Hall, S. (1997) El trabajo de la representación. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, 13-74.
- Howarth, D. (2005). Aplicando la teoría del discurso: el método de articulación. *Studia Politicae. Número 05*.
- Jackson, P. (2000). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lanzaro, J. (2004) *La reforma educativa en el Uruguay (1995-2000). Virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. Chile: Cepal.
- Litwin, E. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Llopis, G. (2004). *Grupos de discusión: Manual de aplicación a la investigación social*. Madrid: ESIC.
- Lorenzano, P; De Abreu, J (2006). *Las teorías de alcance intermedio de Robert K. Merton y las concepciones clásicas y estructuralista de las teorías*. Presentado en el Workshop "Modelos y representación en la ciencia".
- Martinez, G. (2011). *La emergencia de una didáctica de la sociología*. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/.../la%20emergencia%20de%20una%20didact>
- Martinez, G; Sabatovich, D. (2016). *Obstáculos epistemológicos de la enseñanza de la Sociología en el Uruguay*. Ponencia presentada en III Encuentro Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponible en: <http://aula.virtual.ucv.cl>
- Méndez, H; tesoro, R; Tiranti, F (2006). *El rol del tutor como puente entre familia y escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata Editoriales.
- Motta de Souza, D. (2016). *La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008*. Tesis de Maestría. Claeh.
- Núñez. A (2007). *Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós*. UNED. Disponible en: http://yoochel.org/wp-content/media/amanda_nuniez_los_pliegues_del_tiempo.pdf
- Oliveira, A. (2013). Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Education. Maringá*, 179-189. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/3033/303328749005/>
- Opertti, R; Villagrán, A. (2003). La reforma educativa en el Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología*, N° 21.
- Paley, S; Angelino, F; Samanes, C; Pagani, W. (2013). El sociólogo como docente, construcción de modos y estilos de enseñanza desde el planteo de otro basamento identitario: la didáctica de autor. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-038/393.pdf>

- Pereyra, D; Pontremoli, C. (2014). ¿La Sociología está Pasada de Moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular. Flacso, *Ponencia presentada Educação & Realidade, Porto Alegre*, 139-159. Disponible en: http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- Pipkin, D. (coord.) (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La crujía ediciones.
- Prada Alcoreza, R (2014). Epistemologías pluralistas. En Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la Educación Superior en el Estado plurinacional de Bolivia. In A. Zambrano, 13-55.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México DF: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Rasner, J (coord.) y Pedrosian, E; Cabrera, M; Pardo, Ignacio. (2010). *De la epistemología a la metodología y viceversa. Una aproximación a la investigación en ciencias humanas y sociales*. Montevideo: Comisión sectorial de Educación permanente/Universidad de la República.
- Retamoso, G (2007). *Educación y sociedad*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Bogotá.
- Rivera. D (1999). Profesión y práctica académica *Libro de ponencias para el proceso de reforma integral universitaria dela Universidad Autónoma de Zacatecas*, 117-121.
- Rivero, R, Cabrera, C, Mañan, O (2009). *Sujetos, aprendizaje y ejercicio del derecho a la Educación*. Programa Formación Docente Investiga. Consejo de educación en educación. Cfe- Anep. Montevideo. Uruguay.
- Rodríguez Gómez, G, Gil Flores, J, García Jiménez, E (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Sagastizabal, M, Perlo, C (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial Stella/La crujía ediciones.
- Saltamacchia, H. (1997). *El proyecto de investigación y su estructura de redacción*. Puerto Rico: Cuadernos de Ktiteri Inc.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homosapiens.
- Santander, P. (2011). *¿Por qué y cómo hacer análisis de discurso?* Cinta Moebio 41, 207-224.
- Souto, Martha (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades.

- Scibano, A. (2004). Conocimiento socialmente disponible y construcción de conocimiento sociológico desde América Latina. *Investigaciones sociales*, 289-311.
- Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stolowicz, B. (2012). *A contracorriente de la hegemonía conservadora*. Bogotá: Espacio crítico Ediciones.
- Vaillant, D; Marcelo, C. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Montevideo: ANEP/AECI/OPP.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al Profesorado principiante. *Revista del curriculum y formación del profesorado*, Vol. 13, Nº 1.
- Viñao Frago (1995). Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. [202/2015]. Disponible en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a05.pdf>
- Vitalis, N. (2011) *Educación secundaria, censura cultural y dictadura. La expulsión de los enemigos: Docentes y textos*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de publicaciones FHCE. En: http://www.fhuce.edu.uy/images/biblioteca/avances_investigacion/2010/estudiantes_egresados/vitalis%20natalia.%20educacion%20secundaria%20censura%20cultural.pdf
- Wagner, P. (1997). *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder ed.
- Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Volver a pensar la educación* (VI II). *Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México DF: IPN. Disponible en: http://amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje-/El_conocimiento_como_desafio_posible-Zemelman.pdf Consultado, 6 de junio 2017.
- Wallerstein, I. (1999). *El legado de la Sociología, la promesa de la ciencia social*. Caracas: Ed. Nueva Sociedad.

Documentos consultados

- Revista El soldado. <http://www.geipar.udelar.edu.uy/index.php/2016/08/06/revista-el-soldado/https://www.impo.com.uy/diariooficial/1973/12/10/1>
- Planes del Profesorado de Sociología (1977, 1986,1997 y 2008)

El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay

Rosa Violeta Garrido KelleMBERGER¹

Introducción

Esta tesis aborda el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas de los practicantes, las practicantes y egresados/as del Plan 2008 del profesorado de Sociología del Uruguay del Consejo de Formación en Educación de Uruguay (CFE). El CFE es un organismo desconcentrado de la educación integrante del Ente Autónomo ANEP (Administración Nacional de Educación Pública).

El CFE en el año 2008 renovó su plan de estudio. Con el Plan 2008 se creó el Profesorado de Sociología. Hasta dicha fecha, quienes optaban por la docencia en Sociología, debían ingresar al Profesorado de Educación Cívica-Derecho y Sociología. Desde el 2008 el Profesorado de Sociología se independiza del Profesorado de Derecho, teniendo su propia malla curricular. Hasta el momento han egresado dos generaciones de este nuevo Plan.

Este tema elegido, en relación a las líneas de investigación propuestas por FLACSO, se enmarca en el número dos: El discurso pedagógico didáctico y de formación profesional desde los discursos de los docentes.

Esta investigación se lleva a cabo con los practicantes y las practicantes de cuarto, y quienes egresaron del Instituto de Profesores Artigas (IPA). El IPA es un Instituto de Formación de Profesores de Montevideo, Uruguay. Dado que existen otros institutos de formación docente dependientes del CFE, tales como los Centros Regionales de Profesores (CERP) y los Institutos

1. Maestría en Educación, Sociedad y Política. Promoción: 2016 - 2018. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Uruguay. Directora de tesis: Mag. Alejandra Capocasale Bruno.

Normales (IFD) en el interior del país, también se trabaja con estudiantes de cuarto año y egresados/as de CERP.

El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas

El *problema de investigación* es el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas desde la perspectiva del estudiantado de Didáctica III en el año 2017, y egresados/as noveles del Profesorado de Sociología del CFE. Se pretende conocer qué significa analizar las prácticas para los propios actores, identificando las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas que ellos/ellas ponen en juego en el análisis que realizan de sus clases.

Se busca conocer cuáles son las lógicas y las estrategias que desarrollan para el análisis, en qué medida las mismas contribuyen a analizar sus clases, identificando las características de una buena tutoría a partir de sus palabras.

Las variables tiempo y espacio en que se inscribe este problema de investigación son las siguientes: el estudiantado de Didáctica III del año 2017 de IPA, y dos generaciones de egresados/as de este Instituto. Se trabaja también con el estudiantado de cuarto y egresados/as noveles de CERP.

Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general es identificar el rol de los tutores y las tutoras (Docente de Didáctica y Adscriptor/a) en el análisis de las clases del estudiantado de Didáctica III del año 2017, y egresados/as noveles de IPA y CERP del Profesorado de Sociología.

Como objetivos específicos respecto del cuerpo estudiantil de Didáctica III del año 2017 y egresados/as noveles de IPA y CERP en el Profesorado de Sociología se busca: 1-Identificar las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas que poseen respecto del análisis de sus prácticas. 2-Tipificar cuáles son las estrategias que desarrollan para el análisis. 3-Reconocer las lógicas imperantes en el análisis. 4-Construir los rasgos o características de una buena tutoría a través de la voz de los/las protagonistas.

Se fundamenta el tema de investigación en entender la cuestión docente desde una perspectiva ética y política. Esta perspectiva compromete al profesional con una participación activa, crítica y responsable. La Didáctica crítica “suministrará el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales

actúan y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar las fuentes de tal frustración” (Carr y Kemmis, 1988, p. 149).

La Didáctica tiene un carácter político, en la medida que supone un compromiso con la formación de un modelo antropológico y societal. Esta perspectiva exige entre otras tantas condiciones, una relación circular entre el saber y el actuar, entre teoría y práctica, entre conocimiento y decisión. Ello supone considerarla como un espacio en el que interactúan teoría y práctica permanentemente, un espacio en el que el rol del cuerpo docente está en motivar al estudiantado a pensar y pensarse como docentes reflexionando sobre el por qué enseñar, para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar; fomentando el reconocimiento de la epistemología que condiciona su pensamiento y acción. Se considera que los/las docentes más que profesionales, son trabajadores/trabajadoras de la enseñanza, es decir agentes que cuestionan el orden social, cuya agencia es interpelar la realidad social, y el papel de las instituciones educativas con el objetivo de lograr su transformación.

En virtud de lo expuesto, la reflexión epistemológica se impone como punto de partida para las decisiones profesionales. La reflexión sobre la epistemología de la Didáctica y la epistemología de la Didáctica de la Sociología suponen una revisión constante de por qué se actúa para calar hondo en las profundidades que sostienen la acción.

El análisis epistemológico permite examinar, reorientar y transformar las prácticas de enseñanza. Cuando la reflexión epistemológica está ausente, el profesorado adhiere a sus supuestos acerca del conocimiento, ello provoca la resistencia al cambio, y en el peor de los casos la asimilación y reproducción mecánica de modelos por demás superados. Gorodokin (2005, p. 8) refiere a una metáfora con la que Bachelard sintetiza la reflexión epistemológica “subir al granero y bajar a la bodega”. Subir al granero es quedarse con los actos de los practicantes y las practicantes, lo observable, lo visible, lo que hacen; bajar a la bodega es interrogarse por el porqué de tales actos promoviendo su análisis y fundamentación.

En este contexto se impone analizar permanentemente las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas implícitas en las prácticas docentes. De igual manera, los practicantes y las practicantes y noveles egresados/as han de poder resignificar el análisis de sus prácticas, pues ello se constituye en fuente de conocimiento imprescindible para mejorar la calidad educativa. En este sentido, se entiende como fundamental el papel que tienen quienes realizan tutoría (docentes de Didáctica y Adscriptores/Adscriptoras), en las prácticas de sus practicantes dado que eventualmente podrán fomentar dicho análisis.

Desde la experiencia en los roles de Adscriptora y de profesora de Didáctica que se ha desempeñado durante más de 15 años, se considera que a la hora de analizar las prácticas de los practicantes y las practicantes, generalmente se convierten en hegemónicas las concepciones del profesorado, ya sean docentes Adscriptores/Adscriptoras o de Didáctica. A estas circunstancias, se suma que el cuerpo estudiantil se encuentra en un contexto evaluativo, razón por la cual decide hacer lo que eventualmente prescriben sus tutores/tutoras. Estas circunstancias suponen para el estudiantado situaciones dilemáticas cuando lo prescripto desde quienes ejercen las tutorías son cuestiones, epistemológicas y disciplinares irreconciliables. Desde esta óptica, esta investigación podrá eventualmente beneficiarlos, pues aportaría datos concretos con los cuales tomar decisiones que superen estas situaciones.

Steiman (2011) plantea que las prácticas obedecen a una lógica que las define, y esa lógica es la del autor/autora de la práctica, en este caso la de los practicantes y las practicantes, no la de quienes ejercen la tutoría. Este autor plantea que la enseñanza es una práctica compleja en la que interactúan la inmediatez, la simultaneidad, lo imprevisible, lo singular, la biografía escolar, la formación de grado; todo ello atravesado por lo grupal, espacio, tiempo, aspectos pedagógicos, psicológicos, culturales, institucionales y sociológicos. La práctica, es producto de múltiples condicionantes, algunas relevantes como el pensamiento docente, por lo tanto cada uno en su práctica responde a su propia lógica. En el ejercicio de la tutoría es vital acompañar a los/las tutorados/as en su proceso, adentrándose en su lógica, y estos/estas en la propia. El Plan 2008 requiere de un acompañamiento que habilite la autonomía, para lo cual es necesario pensar las prácticas desde la perspectiva de quienes la producen.

Se considera que este trabajo tiene un doble valor, metodológico y teórico, en el sentido que eventualmente proveerá de datos al nuevo Profesorado de Sociología del CFE, al tiempo que permitirá teorizar acerca de lo que significa un acompañamiento adecuado a la racionalidad en la que se inscribe el perfil de egreso. Desde diferentes fuentes tales como el perfil de egreso del Plan 2008 de Formación Docente, como de documentos de Salas Docentes elaborados en el Departamento Académico de Sociología, se expresa la idea de un/una tutor/a que potencia el análisis reflexivo. Por ello podría contribuir a relevar información respecto de los tutores y las tutoras con que cuenta el profesorado, eventualmente tomar decisiones que promuevan un trabajo acorde con la epistemología del Plan, y en particular con el perfil de egreso del Profesorado de Sociología que entiende como vital el análisis de las prácticas por sus protagonistas.

En función de los argumentos expuestos, las preguntas centrales de esta investigación son: ¿Qué significa para el cuerpo estudiantil de Didáctica III y egresados/as noveles de IPA y CERP analizar sus prácticas? ¿Desde qué epistemología las analizan? ¿Cuáles son las estrategias que desarrollan para el análisis? ¿Qué lógicas circulan en el análisis: la de los docentes y las docentes o los practicantes y las practicantes? ¿Qué papel tienen los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas? ¿Qué significa para quienes están en un proceso de acompañamiento contar con una buena tutoría?

Se considera que esta tesis implica una contribución importante a un Profesorado nuevo, que comienza a hacer su propia historia. En este sentido, provee información respecto del trabajo en Didáctica de la Sociología que se lleva a cabo en tres Centros de Formación Docente, como lo son el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y los Centros Regionales de Profesores (CERP) de Atlántida y Florida. Contribuye en dar a conocer las particularidades de cada Centro, como también sus dificultades y fortalezas en Didáctica/práctica docente.

Esta tesis releva información respecto del papel que tienen los tutores y las tutoras en dichos Centros, sus concepciones y prácticas concretas en el trabajo con los practicantes y las practicantes. Permite conocer las estrategias que ponen en juego en el análisis de las prácticas. Asimismo se conoce la voz de los practicantes y las practicantes, cómo viven sus prácticas, sus dificultades, sus aspectos disfrutables, sus productos concretos como lo son sus planificaciones.

Esta tesis hace algunas contribuciones respecto de la importancia del análisis de las prácticas, como condición necesaria para formar docentes profesionales autónomos, capaces de problematizar la enseñanza de su disciplina, y tomar decisiones debidamente fundamentadas desde el punto de vista didáctico/disciplinar/epistémico.

Asimismo se conocen diferentes concepciones sobre la enseñanza de la Sociología, y cómo dichas concepciones generan prácticas diferentes. Algunas prácticas ponen énfasis en la importancia de los conceptos sociológicos, otras priorizan la importancia de los/las autores/autoras, y hay prácticas que enseñan a pensar sociológicamente.

Esta tesis aborda algunas reflexiones que dejan por delante un camino a seguir construyendo para consolidar el Profesorado, en la medida que supone información que podría considerarse al momento de tomar decisiones para hacer acuerdos entre los diferentes Centros, y eventualmente ante la reelaboración de una nueva malla curricular como se está revisando en este momento.

Las categorías conceptuales que la orientan son: concepciones implícitas, concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas, práctica pedagógica versus práctica docente, análisis crítico de la práctica pedagógica y docente, y rol de los/las tutores/tutoras. De manera sintética se hará referencia a cada una, a efectos de abordar su profundización en el marco teórico.

Las *concepciones implícitas* refieren a un conjunto de ideas y opiniones, modos de pensar, y son principalmente, modos de hacer. Quienes transitan por una práctica pueden ser conscientes o no de estas concepciones que dominan su pensamiento y acción. Develarlas se hace necesario, para la toma de postura respecto de una perspectiva sociológica que opte por la adaptación o transformación de la realidad.

En relación a las *concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas*, se entiende por concepción didáctica las visiones de la enseñanza, por qué y para qué se enseña, qué se enseña y cómo; refiere a las dificultades de la enseñanza. Las concepciones disciplinares refieren a la Sociología que se enseña. Las concepciones epistemológicas se vinculan con la naturaleza científica de ese conocimiento sociológico, a qué visión de la ciencia responde, por qué, cuáles son sus intereses, y particularmente refiere a la capacidad argumental de fundamentar por qué se hace lo que se hace.

Se entiende que estas concepciones se pueden identificar en la práctica docente en función de las reflexiones docentes, de sus planificaciones, propuestas de evaluación, bibliografía que sugieren, en definitiva en todas las decisiones que en la vida profesional se toman.

En la categoría conceptual *práctica pedagógica versus práctica docente*, el término práctica es entendido en una doble significación: práctica individual (pedagógica) y social (docente). Elena Achilli (1987) refiere a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, y a la práctica docente como el contexto social, político, económico, cultural, educativo que atraviesa esa práctica de aula.

Se entiende por *análisis de la práctica pedagógica y docente* la reflexión sobre la epistemología del saber que se enseña fomentando su problematización, a efectos de la búsqueda del sentido que tiene lo que se piensa en cuanto condiciona lo que se hace.

En el análisis de las prácticas, el *rol de los tutores y las tutoras*, es fundamental. Esta categoría hace referencia al cuerpo docente a cargo de la tutoría, y al papel que tienen en el análisis de las prácticas. Se considera que contribuyan o no al análisis dependerá de su perfil didáctico. El Plan 2008 del Consejo de Formación Docente, con el que nació el Profesorado de Sociología, tanto

en su perfil general de egreso, como en el perfil de egreso del profesorado, explicita que ese perfil didáctico se corresponde con un modelo crítico.

El ítem uno de esta tesis refiere a la importancia del análisis crítico en la práctica docente. En él se aborda el papel de las concepciones implícitas, la importancia de las concepciones didáctico/disciplinares en la práctica docente, la necesidad de una postura epistémica en el análisis de las prácticas, qué es analizar una práctica y por qué fomentar su análisis crítico, qué concepciones habilitan el análisis, cómo contribuir al análisis desde la función tutorial, la figura de los tutores y las tutoras en la práctica, la importancia de la interrogación didáctica como estrategia de análisis, y algunas reflexiones en torno a la idea de buena tutoría y buenas prácticas.

El ítem dos aborda el diseño metodológico, explicitando el paradigma de investigación. Este trabajo implica una investigación en educación, y no sobre educación. La metodología de la investigación es cualitativa-cuantitativa. El método es el estudio de casos a partir del cual se trabaja con tres Centros de Formación Docente: Instituto de Profesores Artigas, CERP de Atlántida y de Florida. Las técnicas que se utilizan son encuesta, entrevistas y análisis de documentos. Finalmente se tratan los riesgos, el acceso a la información y algunos aspectos éticos.

En el ítem tres se realizan el procesamiento y análisis de resultados. La primera parte refiere a los desafíos del acompañamiento. En su segunda parte, se plantea el análisis de las prácticas en la voz de practicantes y egresados/as, el rol de los tutores y las tutoras y sus concepciones implícitas, el análisis de la práctica pedagógica versus la práctica docente, y aspectos relativos a las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas. En una tercera parte, se abordan las razones de ingreso a la Formación Docente, al Profesorado de Sociología y el rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas. La cuarta parte, trata sobre el qué, cómo, por qué y para qué se enseña Sociología. Se analizan tres tipos de planificaciones: con autores/autoras o paradigmas como eje transversal, planificaciones en la que autores/autoras o paradigmas se diluyen y planificaciones que reproducen los contenidos sociológicos programáticos.

En el ítem cuatro, se realiza la discusión de los datos. Se explicitan algunos factores relacionados con las planificaciones que obturan o habilitan el análisis didáctico/disciplinar/epistémico, tales como seguir el orden de un programa que no se analiza, factores relativos a la bibliografía y al objetivo de enseñanza, factores relacionados a las estrategias y la evaluación, aspectos relativos a las concepciones implícitas y al análisis crítico.

El ítem cinco sintetiza las reflexiones finales. En particular, se hace hincapié en la existencia de tres perfiles de tutoría para un Plan 2008 que exige un perfil crítico, se explicitan algunos aspectos que dan cuenta del camino realizado por el profesorado en la construcción autónoma de una Didáctica de la Sociología, camino que se sitúa en una enseñabilidad intermedia (Sabatovich, 2018). Finalmente se agenda algunos temas pendientes para la instalación de una Didáctica Alternativa, afín con el perfil de egreso del Plan 2008.

1. La importancia del análisis crítico en la práctica docente

1.1. La importancia del análisis en el Plan 2008

La enseñanza no constituye una tarea en solitario, muy por el contrario, su esencia es el trabajo colaborativo. Este tiene un papel fundamental ya desde la etapa inicial de formación docente. Cuando se inicia un proceso de práctica docente, el trabajo colaborativo cobra un significado especial, si se piensa que a ese proceso personal y profesional de los practicantes y las practicantes ingresan dos tutores/tutoras (Adscriptor/a y el profesor/profesora de Didáctica).

Quienes están a cargo de una tutoría tienen múltiples responsabilidades y decisiones que asumir en ese recorrido. Sin duda, en su conjunto podrán contribuir o no a generar una práctica docente autónoma de sus practicantes. En la función tutorial se debe acompañar una práctica, contribuyendo a pensarla desde quien la produce (Steiman, 2011). Se considera que la diferencia entre tales extremos está en las concepciones didáctico/disciplinares respecto del análisis de las prácticas, que circulan en el equipo de trabajo conformado por dicha tríade.

La epistemología del Plan 2008 ha resignificado el análisis de las prácticas. Es por ello vital relevar información sobre la práctica docente de cuarto año y egresados/as noveles del Profesorado de Sociología del Consejo de Formación en Educación de Uruguay (CFE). El Consejo de Formación en Educación (CFE) es un organismo desconcentrado de la educación integrante del Ente Autónomo Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

El CFE en el año 2008 renovó su plan de estudio, creando un Sistema Único Nacional de Formación Docente. La organización de dicho plan está regulada en el Documento Final en el cual se afirma la necesidad de “la instrumentación de una política unificada de formación docente que supere la fragmentación existente” (2008, p. 12).

Con el Plan 2008 se creó el Profesorado de Sociología. Hasta dicha fecha, quienes optaban por la docencia en Sociología, debían ingresar al Profesorado de Educación Cívica-Derecho y Sociología. Desde el 2008 el Profesorado de Sociología se independiza del Profesorado de Derecho, teniendo su propia malla curricular. Hasta el momento han egresado dos generaciones de este nuevo Plan. Algunas generaciones egresaron del Instituto de Profesores Artigas (IPA). El IPA es un Instituto de Formación de Profesores de Montevideo, Uruguay. Otras generaciones han egresado de otros institutos de formación docente dependientes del CFE, tales como los Centros Regionales de Profesores (CERP) y los Institutos Normales (IFD) en el interior del país.

En cada uno de los recorridos académicos posibles del Plan 2008, los practicantes y las practicantes de Sociología y sus tutores/tutoras se han encontrado en situación de analizar las prácticas. Lo que parece relevante es indagar qué concepciones respecto del análisis han circulado en estos espacios, en particular desde la perspectiva de los/las estudiantes y egresados/as de Sociología. Asimismo, es importante conocer qué significa analizar las prácticas para los protagonistas, identificando sus concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas y prácticas que ponen en juego en el análisis de sus clases. De la misma manera, resulta de interés conocer cuáles son las lógicas y las estrategias que desarrollan para el análisis, en qué medida las mismas contribuyen a analizar sus clases y cuáles son en sus voces las características de un/una tutor/tutora.

Cabe agregar que el Plan 2008 explicita un Perfil general de egreso, y uno en particular para el Profesorado de Sociología. En ambos perfiles se subraya la importancia del análisis de las prácticas y de su reflexión didáctico/disciplinar/epistémica, como aspectos claves en la construcción de un profesional autónomo. “La praxis docente implica: la formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar” (2008, p. 19). Se explicita la necesidad de una ruptura con los esquemas que promueven una formación docente normalista, en pos de una formación crítica.

El Perfil específico de Egreso entiende la “autonomía profesional vinculada a una fundamentada toma de decisiones y a la vigilancia epistemológica” (2008, p. 81). En relación al Perfil de Egreso específicamente para el profesorado de Sociología se tomaron para su elaboración dos categorías que desarrolla Edith Litwin en “Corrientes Didácticas Contemporáneas”: “estructura sustancial” y “estructura sintáctica”. La estructura sustancial refiere a “las ideas y conceptos fundamentales de una disciplina” (2008, p. 81); mientras que la estructura sintáctica se vincula con “los modos de construcción, criterios y formas de validación del conocimiento (epistemología de la disciplina).

A partir de ellas se intentó configurar el perfil del egreso de la carrera de Profesorado de Sociología” (2008, p. 81).

Dicho Perfil afirma que el cuerpo docente debe dominar ambas estructuras disciplinares, no obstante se aprecia “una carencia en la aprehensión de la “estructura sintáctica” y una sobrevaloración de la “estructura sustancial”, que debilita la interrelación entre ambas estructuras. De ello se deriva la necesidad de enfatizar dentro del perfil del egresado la “estructura sintáctica” (2008, p. 81).

En síntesis, para este Plan 2008, el análisis crítico de las prácticas es fundamental, como lo explicita su perfil general de egreso y el perfil de egreso del Profesorado de Sociología.

1.2. El papel de las concepciones implícitas

Todos los seres humanos de manera consciente o inconsciente, están dotados de una concepción o un conjunto de concepciones del mundo. Estas refieren a un conjunto de ideas y opiniones, modos de pensar, y son principalmente modos de hacer. “Una concepción del mundo que no se convierta en «acto histórico», que no modifique el mundo, que no transforme la realidad, simplemente no existe” (Pulido, 1997, p. 48). Pulido (1999) partiendo de conceptos gramscianos sostiene que las concepciones del mundo están dotadas de dos características esenciales: “eficacia práctica” y “eficacia histórica”. Para que una concepción del mundo exista realmente, y se presente como «acto histórico», es necesario que haya trascendido el marco de las expresiones puramente individuales y transforme prácticamente la realidad.

Pulido (1999) siguiendo el pensamiento de Gramsci plantea que la función del/de la intelectual es organizar y sistematizar las concepciones del mundo. Afirma que los docentes y las docentes deben hacer explícita la concepción del mundo desde la que actúan, para ello se impone que las analicen, pues afectan la manera de caminar por él. En ese sentido Pulido (1999) sostiene que el cuerpo docente es funcionario de las concepciones del mundo, y desde esta enseña y actúa. Por ello se impone su análisis: ¿qué es lo que hace que haga lo que hago? Propone hacer un trabajo arqueológico, procurando analizar las concepciones del mundo que están detrás de lo que se estudia. Ello posibilitaría tener conciencia crítica de lo que se es y se hace.

Por otra parte, Ferreirós considera que “detrás de toda práctica educativa existe toda una concepción acerca de los modos de conocer. Y diremos que no siempre conocemos estos modos con los que nos conocemos a nosotros mismos, al mundo ya los otros” (2015, p. 2). La posibilidad de ser conscientes

o no de tales modos de conocer, obliga éticamente a realizar un análisis de las prácticas. La reflexión acerca de las concepciones implícitas se hace vital, en tanto ofician como condicionantes. El objetivo de la reflexión debe estar puesto en comprender lo que nos constituye como sujetos, y como sujetos educadores, pues de allí resulta la manera en que se educa (Ferreirós, 2015).

1.3. La importancia de las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas en la práctica docente pedagógica versus práctica docente

Las concepciones didácticas refieren a las visiones de la enseñanza, al por qué y para qué se enseña, qué se enseña y cómo, a las dificultades de la enseñanza. Las concepciones disciplinares refieren a la Sociología que se enseña. Las concepciones epistemológicas refieren a la naturaleza de la ciencia y el conocimiento científico, qué se entiende por ciencia, cuáles son sus métodos y técnicas, con qué intereses se investiga.

Se entiende que estas concepciones se pueden identificar en la práctica docente en función de las reflexiones de un/una docente, de sus planificaciones, propuestas de evaluación, bibliografía que sugiere a sus estudiantes, en definitiva en las decisiones que toma en la vida profesional.

En función de dichas concepciones, cabe preguntarse: ¿qué analizar, la práctica pedagógica o la práctica docente? El término práctica será entendido en una doble significación: práctica individual (pedagógica) y social (docente). Achilli define “la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (1987, p. 9).

No solo se considera importante el análisis de la práctica en ese micro contexto del aula, en el que interactúa un/una docente con sus estudiantes, vinculados por un saber disciplinar. También importa insertar este micro contexto en el macro contexto que lo atraviesa. Este está constituido por la práctica docente, la cual es entendida “como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Achili, 1987, p.9).

Se entiende por análisis de una práctica la reflexión sobre la epistemología del saber que se enseña fomentando su problematización, a efectos de la búsqueda del sentido que tiene lo que se piensa en cuanto condiciona lo que

se hace. Para ello el contexto pertinente de análisis es el de la práctica pedagógica *versus* la práctica docente.

Se considera que la lógica dominante en el análisis de la práctica pedagógica y docente, de los practicantes y las practicantes de cuarto año y egresados/as de IPA y CERP en la Especialidad Sociología en el año 2017, es la de los docentes en general, y en particular la de los/las docentes de Didáctica. Asimismo las concepciones de análisis que circulan habilitan u obturan, la posibilidad de que el practicante realice su propia propuesta didáctica, de la misma manera que entre estudiantes y egresados/as circulan concepciones diferentes respecto de lo que es un/a buen/a tutor/tutora.

Por todo lo expuesto, es importante discutir qué significa analizar la práctica pedagógica y docente, cómo analizarla, cómo contribuir al análisis desde la función tutorial, pensar el papel que juegan los tutores y las tutoras en dicho análisis, y qué significa un buen/buena tutor/tutora para los estudiantes y egresados/as.

Diferentes autores/as han estudiado acerca de las teorías de los/las docentes y sus concepciones epistemológicas. Las teorías son vitales pues comprenden concepciones acerca de la sociedad, la realidad social, el ser humano, de cómo se enseña, de cómo se aprende, acerca de la relación teoría práctica; en definitiva comprenden la concepción didáctica/disciplinar/epistémica de cada docente. Reconocer estos modelos teóricos es importante para el análisis reflexivo, pues será el conjunto de ideas desde las que se comprende e interpreta la realidad, y desde las que se optará o no por su transformación.

Jackson (1968) ha sido uno de los teóricos preocupados en analizar los pensamientos de los/las profesores/profesoras, aportando, entre otros, los conceptos de fases pre activa, interactiva y pos activa de la enseñanza. Las fases pre activa y pos activa constituyen momentos claves para la reflexión, porque suponen una especie de diálogo con uno mismo que permite analizar la relación teoría-práctica, sin estar condicionados por la simultaneidad e imprevisibilidad de la práctica (fase interactiva).

Zeichner (1992) agrupa en torno a dos concepciones de la práctica docente los enfoques sobre el *practicum*. Por un lado, un modelo derivado de la idea de la enseñanza como ciencia aplicada que tiene como eje fundamental la aplicación de la teoría a la práctica. Por otro, un modelo derivado de una nueva conceptualización, que entiende que comprender y mejorar la propia enseñanza solo puede derivarse de su análisis. Se ha ocupado de la formación de profesionales reflexivos/reflexivas, y ha enfatizado en la necesidad de potenciar la reflexión del estudiantado sobre su propia práctica. Afirma que la función tutorial consiste en ayudar a los practicantes y las practicantes a “in-

ternalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores docentes a lo largo del tiempo” (1992, p. 297).

Schön (1992) aporta el reconocimiento de tres fases en la práctica. Una primera fase, *conocimiento en la acción*, se encuentra en el saber hacer: el saber teórico y saber-en-la-acción, procedente de la experiencia. “El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente” (Schön, 1992, p. 38). Una segunda fase, *reflexión en y durante la acción*, es el pensamiento producido mientras se actúa, reflexión *in situ*, no es sistemática, no posee el distanciamiento requerido por el análisis racional. *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, fase final, se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores; aparece como un instrumento de análisis, evaluación, y reconstrucción.

Andreozzi (1996) investigó acerca del impacto formativo de la práctica, siguiendo los aportes de Bourdieu y de Schön. Entiende que los saberes incorporados durante el proceso de socialización profesional constituyen una porción del capital cultural acumulado a lo largo de la historia de la profesión. “La internalización de tales saberes expresa el modo cómo el poder de lo social se inscribe en la propia subjetividad, regulando desde allí los límites de lo permitido y lo prohibido, lo deseado y lo temido” (Andreozzi, 1996, p. 21). Estos saberes que se ponen en juego en la acción, tanto como en la reflexión *in situ* y a posteriori “constituyen la materia prima con que opera el pensamiento práctico” (Andreozzi, 1996, p. 22).

El trabajo de Andreozzi da cuenta del impacto que produce en los/las estudiantes la confrontación con el mundo del trabajo, los sentimientos que se generan, y que suelen configurar una experiencia de shock. También visibiliza sus dinámicas de reacción frente al impacto. Identificó dos desenlaces posibles. El primero supone una situación dilemática que instala al/la practicante en la queja sucesiva, se caracteriza por el empobrecimiento de su tarea, el predominio de aprendizajes por imitación, y una extrema dependencia de las indicaciones y del/de la supervisor/supervisora. Un segundo desenlace, implica entrar en un camino de “recuperación de la propia capacidad de respuesta” (Andreozzi, 1996, p. 29). Entre las condiciones que facilitaron la elaboración del impacto inicial, se señala la importancia “de contar con un profesional que cumpla efectivamente un rol de formador desde un encuadre eminentemente tutorial” (Andreozzi, 1996, p. 30); describe además algunos de los rasgos que caracterizan la actuación de un “buen supervisor”.

En Argentina, Pipkin realizó una investigación vinculada con la Didáctica de la Sociología, cuyas conclusiones fueron publicadas en “Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media” (1999).

Allí se plantean algunas dificultades para la formación del pensamiento social de los/las estudiantes. Un pensamiento social que requiere que los/las estudiantes aprehendan la realidad como una síntesis compleja y problemática, que puedan contextualizar, que accedan a explicaciones multidimensionales con las herramientas teóricas y metodológicas que la Sociología proporciona como ciencia que es. Asimismo aborda una serie de estrategias que se pueden enseñar para pensar sociológicamente.

Los autores y las autoras citados/citadas coinciden en señalar que las concepciones docentes tienen consecuencias sobre la enseñanza, y por lo tanto es imprescindible su análisis. En lo que hace al Profesorado de Sociología del Plan 2008 del CFE, dada su reciente creación no hay investigaciones respecto de las creencias de sus docentes específicamente. No obstante hay trabajos vinculados a la Didáctica de la Sociología, los cuales se referencian a continuación.

Bianchi publicó un artículo en 1999, titulado “Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología”. En él analizó el programa de Sociología del Plan 1976 para Educación Secundaria, haciendo énfasis en su enfoque estructural-funcionalista. Este programa, si bien fue reelaborado en el 2006, marcó y sigue marcando algunas prácticas de estudiantes y tutores/tutoras.

Por su parte, la profesora Martínez, publicó un artículo que se vincula con el tema de investigación, titulado “La emergencia de una Didáctica de la Sociología” (2009). En él analiza las dificultades para el surgimiento de una Didáctica de la Sociología, haciendo hincapié en su enseñanza, la cual se ha construido en relación de dependencia con la Didáctica del Derecho. Asimismo ambas Didácticas, han constituido herramientas del Estado para legitimar una ideología hegemónica en la formación docente. Ello se ha convertido en un obstáculo para el desarrollo de una Didáctica específica de la Sociología.

En la misma línea Garrido (2012) en su ensayo titulado “Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología”, plantea que la Didáctica de la Sociología tiene una historia marcada por su subordinación a la Didáctica del Derecho, lo que ha traído consecuencias principalmente en la enseñanza de una Sociología de conceptos, descontextualizada del tiempo, del espacio y de la teoría sociológica en la que los mismos se inscriben, sin ningún reconocimiento de la epistemología que los sustenta. Plantea la necesidad de construir una epistemología propia de la Didáctica de la Sociología.

Otro antecedente importante en Uruguay es el trabajo titulado “Reflexiones sobre Sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas de enseñanza hacia una enseñanza transformadora”, publicado

en el año 2011 por las sociólogas Amaro y Laroca. Trabajo realizado desde su calidad de docentes adscriptoras de practicantes de un Centro Regional de Profesores del Suroeste. Plantean que la Didáctica de la Sociología es un campo disciplinar en construcción, por lo que se hace necesaria la reflexión de las prácticas docentes desde marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos que se sustenten en la especificidad de la Sociología, y en la vigilancia epistemológica de su enseñabilidad. Analizan también propuestas para el abordaje de los autores clásicos a partir del análisis de su enseñanza, en la que constatan dificultades en su enseñabilidad.

Otra investigación en nuestro país es la realizada por Motta de Souza “La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay” (2016). Constituye un estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008. Analiza las condiciones históricas y los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos que cimentaron la construcción de la Sociología como disciplina escolar en Uruguay, en Enseñanza Secundaria y en Formación Docente. Asimismo aborda la formación en Sociología de los docentes y las docentes para la enseñanza media, al tiempo que compara con la formación de profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Una conclusión de esta investigación, es que los fundamentos político-ideológicos, pedagógico-didácticos y epistemológicos por los cuales se incluyó la Sociología en la Enseñanza Secundaria en dictadura, y se determinó que los profesores/profesoras de la Especialidad Educación Moral y Cívica se encargaran de su enseñanza, fue “la necesidad de adoctrinamiento y adaptación para la conformación de una sociedad ordenada y armónica, sin conflictos ni desviaciones” (2016, p. 3). Otra de sus conclusiones es que ese enfoque epistemológico durante la apertura democrática se mantuvo en la enseñanza de la Sociología, lo que “supuso una imposibilidad de poder revisar esas prácticas” (2016, p. 3).

1.4. La necesidad de una postura epistémica en el análisis de las prácticas

Las decisiones docentes no son neutras, implícita o explícitamente, conllevan una perspectiva ética y política. Estas dimensiones posicionan al cuerpo docente desde un rol de intelectual, comprometido con su tiempo, y promueven su participación ciudadana activa, crítica y responsable. La ciencia social crítica fomenta un “entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan, y se sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar las fuentes de tal frustración” (Carr y Kemmis, 1988, p. 149).

Una Didáctica crítica se vincula con los proyectos sociales y educativos, y tiene un carácter político. Esta postura supone un compromiso con un modelo societal justo, igualitario y un sujeto crítico, librepensador y autónomo. Esta perspectiva de la Didáctica exige problematizar el saber y el actuar, teoría y práctica, conocimiento y decisión, pensándolos en una relación dialéctica. De esta manera, el curso de Didáctica-práctica docente tiene que contribuir a motivar al estudiantado a pensar y pensarse como docentes, reflexionando sobre el por qué enseñar, para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar; fomentando el reconocimiento de la epistemología que domina su pensamiento y acción. Como establece el perfil de egreso del Profesorado, el curso debe ayudar a que los estudiantes dominen las estructuras sustancial y sintáctica. El dominio de ambas estructuras colabora en la formación de un/una profesional que como trabajador/trabajadora de la enseñanza, cuestiona el orden social y el papel de las instituciones educativas con el objetivo de lograr su transformación.

En este contexto se impone analizar permanentemente las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas implícitas en las prácticas docentes de los practicantes y las practicanes y noveles egresados/as. En esta tarea, es vital el papel que tienen los tutores y las tutoras. Es importante que en su proceso de acompañamiento, procuren adentrarse en la lógica del/de la estudiante-practicante para contribuir a pensar más sus propias prácticas.

1.5. ¿Qué es analizar una práctica y por qué fomentar el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicanes?

Blanchard-Laville y Fablet plantean que el análisis de las prácticas constituye una *praxis*, entendiendo por tal “ese hacer en el cual el otro o los otros son entendidos como autónomos y considerados como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía” (1975, p. 15). En este sentido, el análisis debe contribuir a la autonomía profesional, por tanto se hace necesario abordarlo explícitamente en el curso de Didáctica-práctica docente. Dado que es una práctica compleja, se entiende fundamental la enseñanza de diferentes marcos teóricos respecto del análisis, aprehender las estrategias que los mismos proponen, ponerlas en práctica y realizar sucesivos análisis didácticos a lo largo del curso.

Analizar las prácticas supone problematizarlas, a efectos de poner en diálogo la estructura sintáctica y sustancial de la Sociología, develando sus consecuencias sobre lo que se enseña, a efectos de nutrirse de argumentaciones didáctico/disciplinares/epistémicas sólidas, que sostengan por qué se hace lo que se hace, habilitando su continuidad o su transformación. Muchas

estrategias pueden contribuir en ello; no obstante la interrogación didáctica es la estrategia por excelencia.

Para la concepción de análisis que se viene planteando, quienes acompañan una práctica ven al/a la practicante como un sujeto autónomo en tanto “son ellos mismos quienes van a analizar sus propias prácticas, con la ayuda de un animador y del conjunto del grupo” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 15). El objetivo es su problematización, para obtener un saber que habilite su mejora.

Se considera que la práctica no es jamás una aplicación de la teoría (visión positivista). Tampoco es suficiente hablar de articulación de la teoría con la práctica (visión interpretativa). “Es necesario hablar más bien de producción de saber por el practicante, a partir de una reflexión sobre su práctica: es en esta autorreflexión donde la teoría tiene la función de mediación, una mediación que funda la autonomía del practicante” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 15).

Se comparte la concepción de análisis que se inscribe en la Didáctica constructivista y, principalmente se comparte la concepción crítica. Se descarta la idea positivista en la que los tutores y las tutoras imponen su teoría, y su rol es verificar en la práctica del/de la practicante en qué medida se aplica. En ese caso la tutoría oficia de modelo a emular. Tampoco conforma en su totalidad la relación teoría-práctica como una relación de articulación, pues de alguna manera la idea de aplicación tiene inmersa la noción de imposición. No obstante, la noción de articulación implica “plantear la relación entre el teórico y el practicante como una relación igualitaria en la que cada uno aporta al otro algo irremplazable: el teórico, su saber y el práctico su experiencia, su conocimiento del terreno” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 19). El/la tutor/tutora no ejercería una relación de autoridad sobre el/la practicante, sino que colaboraría con él/ella para mejorar sus prácticas.

Blanchard-Laville y Fablet (2011) plantean que una práctica tiene dos elementos básicos: es “finalizada” y es “contextualizada”. Siempre hay fines a alcanzar, y ello transcurre en un contexto que siempre es singular, único y diferente. Acompañar a analizar una práctica implica ubicarse en el lugar del/de la practicante, en sus fines y en su contexto. El/la practicante puede aprender a buscar soluciones alternativas, pero para ello no basta con saberes teóricos, se requieren saberes prácticos; un saber-hacer. En una práctica estos son los saberes centrales. “El saber-hacer está ligado a la adquisición de una práctica. Es un saber del momento mismo del acto. Es el que permite llevarlo a cabo” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 21).

Uno de los principales problemas en la práctica es que este saber hacer se aprende haciendo, ello resulta una paradoja pues “es necesario el saber hacer para actuar, pero para saber hacer, es necesario previamente actuar, y sin saber-hacer” (Blanchard-Laville y Fablet 2001, p. 21).

El saber-hacer no siempre es verbalizable y operativo. A ello se le agregan, al decir de Blanchard-Laville y Fablet las “resistencias que los otros oponen a sus intenciones, a sus proyectos y a sus deseos, le hacen vivir esta realidad como no dominable y por lo tanto como potencialmente peligrosa” (2001, p. 21). Por esto es importante ponerse en lugar del/de la practicante, y ayudar a pensar desde sus intencionalidades, desde su contexto, desde su propio pensamiento. Ayudar primero a verbalizar y relatar su práctica, no limitarse a este relato, sino tomarlo como insumo para el análisis.

“El análisis de las prácticas trabaja sobre los saberes prácticos (...) lleva a los sujetos practicantes a que sus saberes prácticos se vuelvan más adecuados a la realidad de los seres implicados, y a las situaciones vividas” (Blanchard-Laville y Fablet, 2001, p. 21). En síntesis el análisis supone autorreflexión del sujeto practicante, lo cual implica retrospectiva reflexiva, toma de distancia crítica sobre sus actos, para indagar en los supuestos que los sostienen.

En este contexto los tutores y las tutoras apoyándose en sus saberes teóricos guían el proceso de análisis. Allí no son los saberes teóricos los que gobiernan sino los saberes prácticos. El análisis parte de los saberes prácticos y de la experiencia, re trabaja la práctica y la reelabora. Los saberes teóricos ofician como mediadores. “La finalidad del análisis son los saberes prácticos y no los saberes teóricos” (Blanchard-Laville y Fablet 2001, p. 23).

Esta visión del análisis es un camino difícil al decir de Barbier, dado que “tradicionalmente, el discurso sobre las prácticas (...) tenía un estatus descriptivo o prescriptivo. Si era descriptivo, su conceptualización no planteaba ningún problema (relatos, historias, testimonios, que daban lugar a ciertos intercambios)” (2000, p. 36). Cuando es prescriptivo, el “análisis” se convierte en evaluación. En este sentido, es muy importante separar estas instancias, dado que no sería ético evaluar lo que no se ha analizado.

El análisis debe permitir que los practicantes y las practicantes ejecuten su propia propuesta didáctica y logren fundamentarla; en tanto son protagonistas de la práctica, la descripción y la prescripción deben estar en su justo término. La descripción es necesaria en tanto supone la toma de conciencia de lo que se hizo, sin ello sería imposible el análisis. No obstante la descripción no es el análisis. Es fundamental que quien realiza una práctica pueda describirla de la manera más autónoma posible. Cuando ello no sucede,

quienes realizan la tutoría, deben prescribir de manera de orientar porqué es importante la descripción y cómo hacerla.

Debatir acerca de qué concepción de análisis posibilita una práctica autónoma es fundamental dado que, como afirma Young importa “distinguir entre las teorías a las que se adhieren los docentes y las teorías que emplean. La observación de los docentes en su trabajo muestra una discordancia entre la teoría que profesan sobre la investigación y su práctica docente” (1993, p. 29).

1.6. ¿Qué concepciones habilitan el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicantes?

Se considera que la concepción de análisis positivista, como ya se argumentó, no contribuye al análisis en tanto se queda en lo observable, en lo visible, en los actos de los practicantes y las practicantes, y no indaga en sus profundidades. Tampoco habilita el análisis, pues se trabaja en función de un rol de tutor/tutora modélico, quien “analiza” con una mirada descriptiva y/o prescriptiva. Nada de ello contribuye al análisis autónomo. La versión constructivista, si bien deja mayor espacio para el análisis, en la medida que se construye sobre una relación diferente de la teoría y la práctica, como ya se explicó; se considera que no genera grados importantes de autonomía.

Es la concepción crítica la que se entiende habilita el análisis autónomo de las prácticas. En este sentido se adhiere a la postura de dos teóricos como lo son Smyth (1989) y Steiman (2011). Para Smyth (1989) el análisis crítico implica la posibilidad de describir lo que se hace en primer lugar, es decir tomar contacto con los actos del/de la practicante, pues ello implica la toma de conciencia de lo que se hace. Una vez que el/la practicante logra describir sus actos, los tutores y las tutoras con preguntas colaboran en introducir al/a la practicante en los motivos de esos actos, es decir ir tras la búsqueda de sus fundamentos. El sentido de esta búsqueda está en poner el foco en las contradicciones entre lo que se hace, y las razones por las cuales se hace lo que se hace. Identificadas las contradicciones didácticas/disciplinares/epistémicas se trabajará en su transformación. Esta concepción de análisis le proveerá los/las tutorados/as determinados insumos para transformar su práctica constantemente. Steiman (2011) proporciona algunas estrategias para encontrar esas contradicciones, y resolverlas.

¿Qué se podría analizar? Steiman (2011) plantea el objeto, los soportes y los recaudos a la hora de analizar una práctica. 1-El *objeto del análisis* es identificar las intencionalidades y racionalidades de la práctica, ¿qué es lo que hace que haga lo que hago? ¿Qué concepciones determinan nuestros actos?



Smyth, John (1991) Una pedagogía crítica de la práctica en el aula.
 Revista de Educación N° 294, pp. 275 a 300.

Los objetos del análisis podrían ser: contenidos, estrategias, ideas previas, procesos cognitivos implicados, entre otros aspectos; pero siempre con la intención de ver lo que subyace. 2-*Soportes del análisis*. Es necesario anclarse en el conocimiento académico, de lo contrario se hará catarsis. Este conocimiento es integrador, activa a una persona a interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa. A través de la dimensión reflexiva se indaga en las *decisiones-supuestos-racionalidad*. Para ello, se parte de identificar cuál o cuáles categorías didácticas son las sustantivas para analizar en la clase del practicante, las que se vincularán entre sí, sin aislarlas como categorías independientes. 3-Respecto de los *recaudos*, Steiman (2011) plantea la necesidad de construir un espacio de reflexión colectiva y no situar las prácticas reflexivas en contextos de poder, pues se convierten en una especie de confesión ante alguien que valora, juzga, consuela, comprende, controla, sanciona o certifica.

Para descubrir qué categorías didácticas son necesarias analizar en una clase en particular, hay que trabajar críticamente con el estudiantado, y para ello las bases pueden estar en realizar un muy buen “ejercicio” con la interrogación, a efectos de propiciar la reflexión metacognitiva y epistémica. Para ello se pueden hacer preguntas “críticas” como las que propone Smyth:

“¿De dónde proceden históricamente las ideas que yo encarno en mi enseñanza? (...) ¿Por qué continúo respaldándolas todavía en mi trabajo? ¿A qué interés sirven? (...) ¿Cómo influyen estas ideas en mis relaciones con mis alumnos?”(Smyth, 1987, p. 20). En definitiva, una vez realizado el análisis,

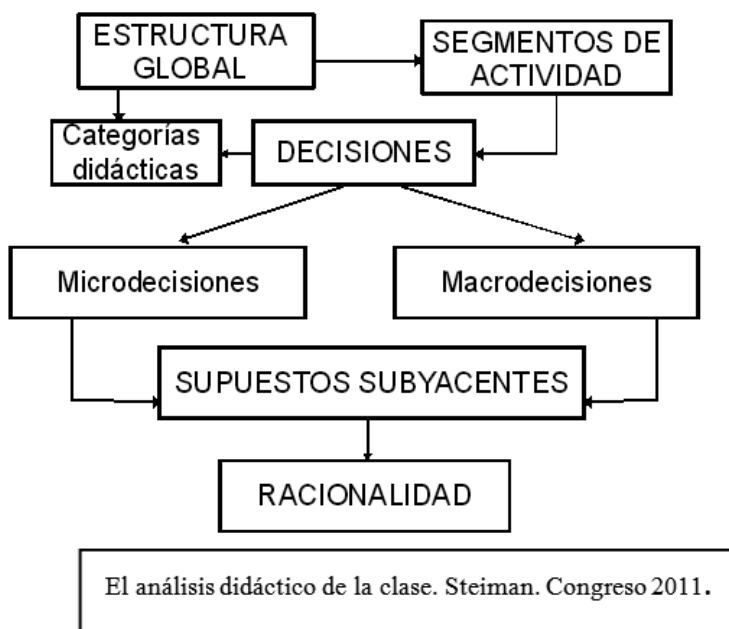
cuestionarse: “¿A la luz de lo que he descubierto, cómo puedo trabajar de forma diferente?” (Smyth, 1987, p. 20).

Steiman (2011) plantea que para analizar una clase, cinco nuevos supuestos necesitan ser construidos: 1) Si una clase se observa, la función de quien observe es tutorear a quienes son protagonistas en su propio análisis. 2) La tutoría se realiza desde lo que una clase “es”, no desde el deber ser. 3) Como cada clase “es” diferente, no es posible sintetizar categorías didácticas preestablecidas, cada clase “invita” a ser analizada desde alguna categoría didáctica sustantiva. 4) Estas se analizan a partir del soporte que brinda la metodología cualitativa de investigación (registros, relatos narrativos, diarios personales, crónicas). 5) La única lógica que puede garantizarse desde la observación, es la lógica interpretativa utilizada por sus protagonistas. Desde esta posición interpretativa, el sentido final del análisis es descubrir(se) las decisiones que se han tomado, los supuestos que subyacen en ellas, la racionalidad implicada en una situación de práctica. El camino para el análisis es identificar cuál o cuáles categorías didácticas son las sustantivas para analizar en esa clase, en cada una se trabajan las *decisiones-supuestos-racionalidad*.

El análisis de las prácticas constituye una reconstrucción crítica de la experiencia. Reconstrucción que necesita de la descripción, pero avanza en el sentido que plantea Smyth. La reconstrucción excluye la evaluación. Quien observa, orienta y acompaña, sólo “dispara” la situación de análisis con preguntas, con comentarios, con reconstrucciones.

Steiman (2011) sintetiza, el rol de los tutores y las tutoras en lo siguiente: observar la clase y realizar un registro textual de la oralidad de la clase. Luego se reúnen para su análisis. Ambos conocen los fundamentos teóricos de la metodología de análisis que se utilizará. El/la tutor/a orienta el análisis que hará el/la practicante de su propia clase a partir de preguntas reflexivas. Steiman (2011) sugiere una metodología posible para hacer el análisis didáctico de la clase, que implica captar su *estructura global* como una unidad de sentido, e identificar los *segmentos* de la clase que componen una secuencia didáctica. Captar la *estructura global* ayuda a identificar el nudo problemático sustantivo. Un nudo problemático constituye un aspecto de esa estructura global que se sostiene sobre racionalidades didácticas incompatibles. Una vez identificado ese nudo se trabaja sobre él, individualizando las categorías didácticas que permiten su deconstrucción.

De esta manera se seleccionan las categorías que cada clase “invita” a analizar, las recurrentes, por ejemplo: el tratamiento del contenido, el discurso narrativo del/de la docente, los desafíos cognitivos implicados, las formas de preguntar.



Un *segmento* es una secuencia de actividades en la que se identifica una intencionalidad; un desafío cognitivo para el alumnado, y un formato didáctico para trabajar. Un formato didáctico implica pensar un contenido disciplinar en relación a un recurso y una estrategia de trabajo. Una *intencionalidad* como por ejemplo: enseñar un contenido nuevo. Un *desafío cognitivo* para los alumnos, tales como comprender conceptos; analizar, resolver situaciones problemáticas.

Para reconocer los segmentos hay que identificar en cada secuencia de actividades, lo que están “haciendo” los/las estudiantes. Preguntarse acerca de la intencionalidad del/de la practicante para proponer esa “actividad”. Identificar el desafío cognitivo implícito en la “actividad”. En el momento que cambia la intencionalidad y el desafío cognitivo, cambia el segmento.

En cada segmento aparecen recurrencias, los tutores y las tutoras tienen que ayudar a identificar las decisiones vinculadas a las intencionalidades, y a los desafíos cognitivos que se pretende ofrecer. Ayudar a distinguir las *macrodecisiones* que se dan de antemano, y cómo están relacionadas con los supuestos subyacentes centrales (objetivo de enseñanza del curso) de las *microdecisiones*. Estas están relacionadas con la inmediatez, no tan fáciles de develar. El objetivo de enseñanza entendido en los lineamientos que propone Rozada (1997) y construido a partir de las siguientes preguntas: ¿por qué y

para qué enseñar? y ¿por qué y para qué enseñar Sociología? procurando una fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica del mismo.

Las macro y micro decisiones (Steiman, 2011) dan cuenta de los supuestos subyacentes que implican una concepción del mundo. Esos supuestos subyacentes se inscriben en una *racionalidad*. Giroux (1981) diferencia la *Racionalidad técnica*, pensar el mundo sólo desde una lógica instrumental preocupándonos por el “¿cómo?” se hacen las cosas, de la *Racionalidad hermenéutica*, pensar el mundo desde una lógica interpretativa, preocupación centrada en el “¿qué?” para comprender lo que sucede, de la *Racionalidad crítica*, pensar el mundo desde una lógica emancipatoria, centrándose en el “¿para qué?” desde el compromiso por erradicar la injusticia social y las diferentes formas de discriminación.

En síntesis, al terminar la clase, el/la practicante lee el registro de su práctica (también puede ser una crónica hecha por él/ella), el/la tutor/tutora orienta con preguntas para que pueda develar la estructura global, y las categorías didácticas que la clase invita a analizar; identificar los segmentos de su clase y en ellos los desafíos cognitivos y la intencionalidad prevista, las decisiones tomadas en cada segmento en el comportamiento de la o las categorías didácticas seleccionadas, relacionándolas con los desafíos cognitivos y la intencionalidad prevista; explicitar los supuestos subyacentes en las decisiones tomadas, e interpelar su propia racionalidad. El/la tutor/tutora pone el foco en el análisis de la estructura sustancial y sintáctica de la Sociología.

1.7. ¿Cómo contribuir al análisis desde el ejercicio de la tutoría?

No todos los perfiles tutoriales promueven el análisis de las prácticas. Es necesario un modelo tutorial que ayude a develar, desnaturalizar, comprender, interpretar para contribuir a pensar críticamente las prácticas. No obstante, circulan muchos modelos de docentes tutores/tutoras, por lo cual es posible pensar el rol tutorial desde diferentes dimensiones. En este sentido, es posible pensar el rol desde relación teoría-práctica, desde el papel que juega el saber práctico en la construcción de ese rol y desde la relación del/de la docente con el saber didáctico.

Tomando en cuenta la relación teoría-práctica, Arnaiz e Isus entienden que “la tutorización es un proceso de acompañamiento” (citado por Méndez 1995, p. 4). Acompañar supone trabajar para habilitar la autonomía del/de la practicante, en la construcción de su perfil docente.

Los diferentes modelos de tutoría comprenden de distinta forma la relación teoría-práctica. Desde el enfoque positivista teoría y práctica se las con-

cibe separadas, la teoría guía a la práctica convirtiéndose en una “vía orientativa” para analizarla, “descansa en la convicción de que es posible producir explicaciones científicas de las situaciones educacionales, de tal manera que aquellas sean utilizables para tomar decisiones objetivas en cuanto a las posibles líneas de acción” (Carr y Kemmis, 1988, p. 91).

En cambio, el enfoque interpretativo no concibe la realidad social como autorregulada, deja atrás la imagen funcionalista del comportamiento humano determinado por leyes impersonales que controlan al individuo. Entiende que el comportamiento humano está constituido por acciones dotadas de sentido para quienes las realizan, por tanto al observarlas será imprescindible considerar el contexto en que se desarrollan.

Las acciones humanas “siempre incorporan las interpretaciones del actor, por ese motivo solo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor le asigna (...), una de las misiones de la ciencia social interpretativa consiste en descubrir esos significados” (Carr y Kemmis 1988, p. 103). Desde este enfoque no basta con describir la práctica observable de alguien que enseña sino que es necesario abandonar la superficie para mirar más hondo, y encontrarse con las intenciones del agente y con cómo interpreta su accionar.

“La teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual (...) la práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla” (Carr y Kemmis, 1988, p. 106). Podría decirse que la relación teoría práctica es construida desde la práctica.

Desde un análisis crítico teoría y práctica son concebidas juntas, se construyen mutuamente en una relación dialéctica, es decir las teorías son productos de una actividad práctica, al tiempo que toda actividad práctica tiene orientación de alguna teoría. “El análisis crítico solo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión” (Carr y Kemmis, 1988, p. 59).

Desde esta perspectiva la realidad social no se construye solo por los conceptos, ideas e interpretaciones de sus protagonistas, sino que está condicionada por fuerzas históricas y condiciones económicas y materiales. Estas condiciones “estructuran y afectan asimismo las percepciones y las ideas de los individuos, de manera que la “realidad” puede resultar percibida de un modo erróneo como consecuencia de la intervención de los procesos ideológicos. Descubrir esos procesos (...) son necesidades inexcusables” (Carr y Kemmis, 1988, p. 117).

En función de las concepciones analizadas es necesario investigar en qué visión se posicionan los docentes y las docentes tutores/tutoras. En el marco de la departamentalización de formación docente se tuvo la oportunidad de presentar un trabajo en un ateneo didáctico, con Adscriptores/Adscriptoras y estudiantes, dirigido por Liliana Sanjurjo. Se citan a continuación algunas expresiones de los/las profesores/profesoras expresadas en el Ateneo: “Los profesores adscriptores deben *aggiornarse* en las nuevas corrientes didácticas”, “Falta actualización y formación en el rol de profesor adscriptor”, “Abogamos por una institucionalización de la formación del profesor Adscriptor”, “No conocemos las apoyaturas teóricas”, “En algunas instituciones del resto del país se presentan obstáculos muy graves como la carencia de profesor de Didáctica que acerque un marco teórico al estudiante”.

Desde tales expresiones es posible observar que persiste la concepción a través de la cual la teoría se relaciona, con el/la docente de Didáctica, mientras la práctica se la vincula con el/la Adscriptor/a. Por ello se expresa que quien debe “*aggiornarse*”, “actualizarse”, “formarse”, en dichas teorías son los Adscriptores y las Adscriptoras. Queda claro en la última referencia que de haber un/una profesor/profesora de Didáctica en el interior del país el problema desaparecería, confirmando entonces la tajante ruptura entre teoría y práctica.

Por lo expuesto, se impone discutir desde qué concepción de la relación teoría práctica es posible potenciar el análisis de las prácticas de los practicantes y las practicantes. Marcelo y Vaillant (2000), plantean cuatro modelos de tutoría:

1. *Modelo de yuxtaposición*. Concibe la enseñanza de la manera más tradicional. Se aprende a enseñar observando cómo enseñan otros/otras docentes para luego imitarlos/imitarlas. Plantea una clara separación entre teoría y práctica. El/la practicante recibe un conjunto de técnicas en el curso de Didáctica, que deberá aplicar en su práctica. En este modelo se prioriza la teoría, y luego la práctica, como la ocasión para aplicar tal conocimiento.

2. *Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor*. Aprender a enseñar consiste en la adquisición de principios y prácticas surgidas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La idea de enseñar a enseñar estará guiada por el conocimiento empíricamente desarrollado por la investigación, llevada a cabo por investigadores y formadores de profesores/profesoras. En esta concepción, el/la practicante adhiere a uno de los marcos teóricos que de allí provienen, y los tutores y las tutoras colaboran para que pueda trabajar en su sintonía.

3. *Modelo de disonancia crítica.* La enseñanza es una actividad práctica. Aprender a enseñar constituye un proceso que no acaba con la formación inicial, y que tiene que ver más con el aprendizaje experimental, que con la imitación o la aplicación de las destrezas. Se promueve, entonces desde la institución de formación desarrollar una actitud crítica.

4. *Modelo de resonancia colaborativa: la formación como problema.* Concibe el proceso de aprender a enseñar como un espacio en el que fluyen experiencias, conocimientos, situaciones que se producen en diferentes contextos, formales como informales, que permiten desarrollar un/una profesional que aprende a lo largo de su vida. El rol de los tutores y las tutoras es enseñar a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos.

En síntesis, el análisis de las prácticas no se promueve desde cualquier racionalidad. Desde la racionalidad técnica se renuncia a la capacidad de reflexión y se potencian practicantes dependientes. En tanto, desde la racionalidad práctica es posible un mayor grado de autonomía, desde la racionalidad crítica se potencian practicantes verdaderamente autónomos.

Por otra parte, cabe preguntarse el papel que juega el saber práctico en la construcción del rol de profesor/profesora encargado de la tutoría. En este sentido, Tenti Fanfani (2007) reflexiona acerca del conocimiento práctico de los docentes y las docentes estableciendo que dicho conocimiento es lo que le sirve en su profesión, debate acerca de la experiencia práctica y su papel, plantea que esa sabiduría práctica no se «enseña» en conferencias, sino que se muestra haciendo cosas en el aula.

Finalmente se puede considerar la relación del/de la profesor/profesora tutor/tutora con el saber didáctico. El corte epistemológico que se impone a la hora de pensar este rol, implica a su vez una determinada relación con el conocimiento didáctico. Las fuentes teóricas de la enseñanza están tanto en la práctica misma, como en el conocimiento enseñado; ambas están dialécticamente integradas. Ello supone una doble epistemología, la que proviene del saber práctico y la del saber enseñado.

Cabe preguntarse cuál es el papel que juega el saber didáctico en la construcción del rol tutorial. Si se analiza el Perfil de Egreso del Plan 2008, podrá observarse que se distancia profundamente del modelo de yuxtaposición. En función de ello, se considera que se debe establecer una nueva relación con el saber didáctico que tenga en cuenta que:

- Tanto el/la docente de Didáctica como el/la Adscriptor/a deben relacionarse con dicho saber, este no constituye propiedad privada del cuerpo docente de Didáctica.

- La relación con dicho saber debe suponer un corte epistemológico abierto a una nueva relación teoría-práctica en la que se conciba su retroalimentación.
- Esta nueva relación con el saber didáctico debe promover un/una docente tutor/a, sea de Didáctica o Adscriptor/a, que trabaje desde los modelos de consonancia crítica y resonancia colaborativa (Marcelo-Vaillant, 2000), y aborde la formación como problema.

Una nueva relación con el saber didáctico exige revisar las creencias de los docentes y las docentes. Camilloni afirma que estas tienen efecto sobre sus enseñanzas pues “comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones” (2007, p. 43). Sostiene además que “estas teorías o creencias no siempre son conscientes o coherentes” (2007, p. 44).

Una nueva relación con el saber didáctico debe dejar atrás la “Didáctica ordinaria o del sentido común pues está plagada de mitos” (Camilloni, 2007, p. 45) y la Didáctica pseudoerudita pues está “fuertemente afectada por las modas pedagógicas” (Camilloni, 2007, p. 49). Una nueva relación de los docentes y las docentes con el saber didáctico debe apostar a la instalación en todos los ámbitos del sistema educativo de una *Didáctica erudita*.

1.8. La figura de los tutores y las tutoras de práctica docente

Para ser tutor/tutora en Uruguay, en el rol de Adscriptor/a, se ha exigido tener un puntaje de muy bueno en actuación docente. Es necesario integrar el escalafón de docentes efectivos en tercer grado, con un puntaje superior a 85/100. La Inspección de la especialidad conforma una lista de docentes habilitados, en función de esa lista los practicantes y las practicantes eligen con quien hacer su práctica, y los Adscriptores y las Adscriptoras eligen aceptarlos o no. No hay una formación específica que se requiera para el cargo. La ANEP, en este año está realizando una segunda formación de Adscriptores/as.

Para ser tutor/tutora, en el rol de docente de Didáctica, tampoco hoy se exige una formación específica. Quienes son docentes de Didáctica y tienen su cargo en carácter efectivo debieron concursar, o en su defecto tienen su cargo en carácter interino, para lo cual se presentaron como aspirantes.

En esta tesis, el rol de los docentes y las docentes tutores/tutoras, constituye una de las categorías centrales. En este contexto, con la misma se hace referencia tanto al docente de Didáctica como al docente Adscriptor/a. El rol de los tutores y las tutoras varía en función de la concepción didáctica que se considere. En la Didáctica tradicional son considerados como modelos,

por tanto los practicantes y las practicante observan sus prácticas a efectos de emularlas. En una visión constructivista, son considerados guías en las prácticas, por lo que cada practicante construye su propuesta didáctica, y los tutores y las tutoras colaboran en reflexionar sobre los marcos teóricos que la sostienen, y en qué medida ello es coherente con la práctica. En la visión crítica, el papel de los tutores y las tutoras es problematizar las prácticas de los practicantes y las practicante a efectos de discutir la enseñabilidad de la Sociología, trabajar para analizar críticamente sus prácticas, a efectos de contribuir en la construcción de un/una practicante autónomo/a que pueda fundamentar didáctica-disciplinar y epistémicamente lo que hace.

En función de estas perspectivas, el/la tutor/tutora tradicional utiliza como instrumento de relevamiento una grilla universal que establece las características de dicho modelo. Respecto de la disciplina se enseñan “conceptos de Sociología”, de manera singular sin identificar los marcos teóricos que los sostienen. De esta manera los/las estudiantes toman contacto con *el* concepto de Sociología, *el* concepto de socialización, *el* concepto de clase social, sin tener que problematizar las concepciones didáctico/disciplinares que sostienen esta propuesta.

El/la tutor/tutora constructivista conocerá los marcos teóricos por los cuales el/la practicante optó trabajar, y contribuirá en el análisis de la coherencia teoría-práctica. En esta propuesta los “conceptos de Sociología” aparecen contextualizados en un/una autor/autora o teoría sociológica.

Los modelos de tutor/tutora tradicional y constructivista se centran en el análisis de la práctica pedagógica.

El tutor/tutora crítico/crítica priorizará el análisis crítico de las prácticas (Smyth, 1987-Steiman, 2011), de manera de empoderarlo/a como profesional autónomo/autónoma conocedor/conocedora de la enseñabilidad de su disciplina y consciente de las herramientas de análisis (Smyth, 1987-Steiman, 2011) que le permitirán transformar su práctica. En esta visión se analizan los problemas de la enseñanza de la Sociología, se priorizan las diferentes concepciones sociológicas de cada tema, se trabaja a partir de un objetivo de enseñanza que es producto de la discusión acerca de por qué y para qué enseñar, y por qué y para qué enseñar Sociología, se analiza cómo la concepción sociológica en que se posiciona el/la docente condiciona sus prácticas de enseñanza. El tutor/acrítico/a se centra en el análisis de la práctica pedagógica *versus* la práctica docente.

1.9. La interrogación didáctica que promueve el análisis crítico de las prácticas

Young (1993) trabaja el papel de las preguntas en la enseñanza y propone una pedagogía erotética, basada en las preguntas de los/las discentes. Es fundamental utilizar la interrogación didáctica como estrategia en el análisis, tanto en las visitas, como en la autoevaluación, como en las propuestas que se plantean en el curso.

Algunas preguntas que pueden ser transversales a los cuatro cursos de Didáctica son: ¿cuál es el objeto de estudio de la Didáctica? ¿Qué tipo de conocimiento caracteriza a dicho objeto? ¿Cómo nos relacionamos con ese conocimiento? ¿Desde qué concepciones se puede pensar la relación teoría práctica? ¿Qué significa ser un/una docente crítico? ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? ¿Qué Sociología enseñar? ¿Cómo la postura epistemológica incide en la enseñanza de la Sociología? ¿Qué intereses subyacen en la postura epistemológica? ¿Desde qué concepción sociológica abordamos los temas? ¿Qué importancia tiene abordar los temas desde diferentes perspectivas sociológicas? ¿Cómo la perspectiva sociológica elegida condiciona la práctica? ¿Qué perspectivas sociológicas se deben trabajar en función del objetivo de enseñanza? ¿Por qué? ¿Qué estrategias se pueden enseñar para que los/las estudiantes aprendan Sociología? ¿Qué recursos didácticos contribuyen a trabajar la perspectiva sociológica elegida? ¿Qué, cómo y por qué es importante evaluar en Sociología? ¿Cuál es la importancia de recurrir a la fuente sociológica?

Steiman (2011) plantea que la pregunta permite adentrarse en el pensamiento, representaciones y prácticas del/ la practicante porque de aquí derivan sus actos, entonces percibir la secuencia de sus actos es perder el tiempo: “repassó, trabajó ideas previas, cumplió el plan”; es inútil porque en esta devolución se normaliza, el único mensaje es el control. El que acompaña tiene que ayudar al otro a internalizarse en su práctica, no en sus actos, sino en lo que no alcanzan a ver y determina lo que hacen. Si la práctica tiene su propia lógica no es posible dar cuenta de ella a través de una lógica distinta.

La interrogación fomenta el ejercicio metacognitivo planteado por Pozo y Monereo, proporcionando a los practicantes y las practicantes “capacidades y estrategias de aprendizaje que les permitan una asimilación crítica de la información” (1999, p. 15).

La pedagogía erotética contribuye a pensar la práctica indagando en ella el sentido de lo que se hace y por qué. “Trabajar con un contenido desde una perspectiva metacognitiva significa (...) desarrollar la conciencia del sujeto

sobre su propia manera de pensar y de las maneras de pensar de otros acerca de ese contenido” (Mateos, 2001, p. 49).

El trabajo con la pregunta metacognitiva es fundamental para contribuir al análisis de las prácticas. “¿Cuál es mi propósito fundamental? ¿Cuál es la pregunta clave que trato de contestar? ¿Qué información necesito para contestar la pregunta? (...) ¿Qué suposiciones utilizo en mi razonamiento? ¿Cuál es mi punto de vista en cuanto al asunto?” (Elder-Paul, 2002, p. 16).

Las preguntas metacognitivas y epistémicas contribuyen a analizar el sentido de las prácticas. Por ejemplo, la pregunta sobre el “para qué enseñar Sociología” supone no solo una dimensión epistémica relacionada con “el sustrato de la disciplina que se enseña sino, también, con una dimensión ética-ideológica que le da sentido y orienta la reflexión crítica. Por lo tanto, consideramos que la respuesta a esta pregunta articula y direcciona el trabajo profesional docente” (Pipkin, 2009, p. 17). La pregunta epistémica permite conocer lo implícito u oculto en un texto o discurso, por ejemplo el mensaje, el punto de vista o paradigma del/de la autor/autora, su intención, ayuda a leer “entrelíneas”.

Litwin reconoce tres tipos de preguntas esenciales para el análisis: las que aluden a la “cognición refieren a los conceptos, datos que se han explicado, información que se desarrolla” (2008, p. 82), las preguntas metacognitivas “refieren a la ayuda que podemos brindar como docente, para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado” (2008, p. 82) y las preguntas epistémicas, “refieren a la ayuda que podemos brindar para que los estudiantes entiendan los límites del conocimiento en el tema en cuestión, su provisionalidad, (...) los debates en torno a él” (2008, p. 83).

Freire (1990) abogó por una pedagogía de la pregunta, por una educación liberadora, en contraposición a una educación bancaria que se sostiene en una pedagogía de la respuesta. Su visión, supone reconocer una virtud fundamental de la pregunta y es su carácter político. La pregunta tiene en este sentido, un valor liberador, en tanto supone el encuentro de sujetos a través del diálogo en el cual se transforman para transformar. Asimismo tiene la virtud de democratizar a quienes se encuentran, la pregunta habilita a expresar lo que pensamos y sentimos, como estrategia contribuye a reivindicar nuestro derecho a la voz, contribuye a la escucha activa en un diálogo abierto y genuino. “Ante un mundo respondido, hace falta adentrarse en un mundo preguntado” (Brailovsky-Menchó, 2012, p. 70).

En este sentido, Freire afirma que es importante que las preguntas “estén ampliamente vinculadas con la realidad, o sea, que no se rompa la cadena.

Porque estamos acostumbrados a que esa cadena de preguntas y respuestas, se rompa, se interrumpa, no alcance la realidad” (2010, p. 74).

Las preguntas auténticas que plantea Litwin (1998), también contribuyen al análisis. Auténticas son aquellas que no tienen respuesta preestablecida. Permiten un número indefinido de respuestas aceptables. Señalan el interés del/de la docente y del/de la estudiante por lo que piensan, invitan a aportar algo nuevo, buscan la reflexión, apuntan a la producción creativa. Litwin señala que “uno de los problemas que distinguimos con más frecuencia es el carácter no auténtico del discurso pedagógico (...) las preguntas que formula el/la profesor/profesora no son tales, en tanto solo las plantea porque conoce la respuesta” (1998, p. 105). Sostiene que el uso que se le da a la pregunta en la clase es artificial, en tanto en la vida real se utiliza la pregunta cuando no se sabe algo.

En esta problemática que Litwin plantea, Fernández ha sido muy gráfica cuando comenta “Una nena de 6 años me dijo, entre sorprendida y asustada, después de dos semanas en primer grado: “¿Sabes una cosa?, la maestra pregunta pero sabe la respuesta. Entonces ¿para qué pregunta?” (2000, p. 223). En la misma línea Eisner manifiesta que “los alumnos no escriben para comunicar lo que les importa, sino para responder preguntas formuladas por un docente que ya conoce las respuestas” (2002, p. 50).

Como afirma Siede “Dime qué preguntas y te diré qué encontrarás” (2011, p. 271). Las preguntas “hablan” de las concepciones sobre lo que se enseña, y cómo estas condicionan lo que se hace en la clase. Siede reflexiona acerca del valor de las preguntas. En ese sentido, considera que “preguntar tiene siempre un carácter político, que enlaza al sujeto que interroga con el mundo sobre el cual se cuestiona y con los demás sujetos involucrados” (2011, p. 290).

1.10. Buenos tutores, buenas tutoras, buenas prácticas

Asociado al rol de tutor/tutora, muchas veces se lo vincula con el concepto de buen/buena docente. Dicho de otra manera, quienes son tutores/tutoras ya sea en el rol de docente de Didáctica o de Adcriptor/a son “buenos/as docentes” o con ellos se realizan “buenas prácticas”. Diferentes autores/as han teorizado acerca de los buenos/as tutores/as, y las buenas prácticas.

Litwin afirma que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (2008, p. 219) y citando a Jackson agrega que una buena práctica se compone de cinco principios: ser justo en el

trato, dominar la disciplina, estimular, premiar o corregir, reconocer errores y corregir a tiempo.

Meirieu diría que un buen/a tutor/a es el/la que enseña a aprender y que en una buena práctica se aprende. “Un aprendizaje se da cuando un individuo recoge información de su entorno en función de un proyecto personal (...), el trabajo del formador es preparar esta interacción de tal manera que sea accesible y generadora de significado para el sujeto” (1992, p. 12). Para lograr el aprendizaje “lo que debemos buscar es, en primer lugar, un punto de apoyo en el sujeto, en donde articular un soporte y situar un incentivo a fin de ayudar al sujeto a desarrollarse” (Meirieu, 1992, p. 46).

En este sentido, la concepción de análisis de la práctica a la que se adhiere fomenta el respeto por las intencionalidades del/de la practicante, porque este/esta pueda desarrollar su propuesta didáctica de la forma más autónoma. No será posible que un/una practicante progrese “si no partimos de sus representaciones, si no las hacemos surgir, si no las “trabajamos” de la misma manera que el alfarero trabaja la tierra, es decir, no para sustituirla por otra cosa, sino para transformarla” (Meirieu, 1992, p. 64).

Trabajar con las representaciones supone “desencadenar un desequilibrio que haga necesaria su reelaboración, para ello (...) es necesario jugar con las informaciones y proporcionar materiales que no pueden entrar en interacción con la representación sin recurrir al examen de su pertinencia” (Meirieu, 1992, p. 66). Esta es la misión de los/las tutores/tutoras en el proceso de análisis de la práctica de sus practicantes.

Fenstermacher refiere a la buena enseñanza, no como sinónimo de enseñanza exitosa, sino que la entiende en un sentido moral y epistemológico. Una buena enseñanza en el sentido moral supone preguntarse qué acciones docentes pueden tanto justificarse en principios morales, y cómo fomentar en los/las alumnos/alumnas acciones basadas en tales principios. Hay buena enseñanza en un sentido epistemológico, en tanto el docente se interpela si lo que enseña es racionalmente justificable, digno de enseñar y entender: «preguntar que es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable» (1989, p. 158).

Bain (2005) analiza una serie de buenas prácticas de enseñanza en el nivel universitario. Plantea que la gran mayoría de los/las profesores/profesoras están más preocupados por lo que tienen que hacer, que por lo que deberían aprender sus estudiantes a partir de lo que se enseña.

Bain (2005) identificó entre 60 y 70 profesores/profesoras de éxito y los/las investigó a través de las siguientes cuestiones: ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos?, ¿Cómo preparan las clases?, ¿Qué esperan de sus estu-

diantes?, ¿Cómo dirigen la clase?, ¿Cómo tratan a sus estudiantes?, ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?

Seleccionó docentes comprometidos/comprometidas con la comunidad académica y con éxito en la clase. Todos ellos conseguían “influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir (...) conseguían resultados educativos muy buenos” (Bain, 2005, p. 3). “Algunos estudiantes hablaban de cursos que “habían transformado sus vidas (...) lo habían cambiado todo [e incluso] habían sacudido sus cabezas” (Bain, 2005, p. 20).

El autor define a los/las mejores docentes como aquellos/aquellas que son capaces de generar un aprendizaje en profundidad, esto es una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente. Un aprendizaje excelente es aquél que consigue desarrollar intelectual y personalmente al/a la alumno/alumna. La buena enseñanza se preocupa por la construcción de aprendizajes en los que interactúan los procesos racionales y emocionales. Afirmar que “la enseñanza sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje” (2005, p. 193), “los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien (...) pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes” (Bain, 2004, p. 7).

Torregrosa Puig afirma que el trabajo de Bain permite arribar a las siguientes conclusiones: 1. “La clave del buen profesor que conoce bien su materia es que ha desarrollado la capacidad de reflexionar sobre cómo se llega a saber lo que se ha de saber en la disciplina que explica” (2007, p. 2). En este sentido el trabajo metacognitivo que desarrolle es clave y la interrogación didáctica se convierte en estrategia vital. La capacidad metacognitiva, y conocer la historia de su disciplina permiten presentar su materia de la forma más adecuada para la mente de un/una alumno/alumna. “Esa capacidad de pensar metacognitivamente es la responsable de mucho de lo que hemos visto en la mejor docencia” (Bain, 2005, p. 29). 2. Los/las buenos/buenas docentes tienen como objetivo que sus estudiantes comprendan y asimilen ideas para aplicarlas incluso fuera de las clases. 3. Desafían intelectualmente a los/las alumnos/alumnas, y se hacen “cargo de la situación en la que se encuentran y desde ahí construir la asignatura y su explicación” (Torregrosa, 2007, p. 2). Desafiarlos intelectualmente implica enfrentarlos a situaciones en las que su modelo mental no funciona, ello exigirá su revisión identificando los problemas que supone pensar con determinadas creencias, al tiempo que exigirá ser capaces de manejar el trauma emocional que puede acompañar el desafío de creencias sostenidas durante tanto tiempo. 4. El trabajo con este desafío intelectual se logra a través de las preguntas. Estas ayudan a generar interés, a plantear la asignatura en un contexto problematizador, y no de verdades indiscutibles

que el/las profesor/profesora conoce y el/la alumno/alumna debe repetir. Las preguntas juegan un rol vital en la modificación de los modelos mentales. En una entrevista afirmó: “Constantemente pido a mis estudiantes que reten sus paradigmas” (2007, p. 2).

Según Bain (2005) al preparar sus clases los/las buenos/buenas profesores/profesoras tienen algunos principios como:

1. Piensan en las preguntas que se necesitan para abordar las cuestiones más importantes del curso, y estas se enfocan en lo que necesitan los/las estudiantes para aprender, y no en lo que el/la profesor/profesora intenta hacer.
2. Consideran que aprender es un problema de dos, invitan a sus alumnos/alumnas a este desafío.
3. Planifican situaciones adecuadas para que sean capaces de razonar y contestar a las cuestiones que definió como importantes.
4. Torregrosa (2007) sintetiza algunas preguntas que se formulan los docentes y las docentes: “¿Qué modelos mentales traen sobre mi asignatura, cómo voy a desafiarlos? (...) ¿Qué información necesitan entender mis alumnos para responder a las principales preguntas del curso? (...) ¿Cómo averiguaré la forma en que están aprendiendo mis estudiantes antes de calificarlos?” (2007, p. 4)
5. Crean un entorno para el aprendizaje crítico natural: “Si bien los métodos varían, los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un «entorno para el “aprendizaje crítico natural” (Bain, 2004, p. 8). Plantean actividades que llevan a los/las alumnos/alumnas a analizar sus ideas acerca de un tema, recurren a un problema o pregunta intrigante, inesperada, que lleva incluso a la confusión. Los/las orientan para comprender el significado de la pregunta, los/las comprometen a actividades intelectuales de orden superior de forma que estén en situación de preguntarse: ¿cuál es la próxima pregunta? Utilizan situaciones desafiantes, pero en las cuales el/la alumno/alumna tiene control sobre ellas. Esto se puede dar tanto en clases participativas como magistrales. El asunto es plantear preguntas y no sólo dar respuestas. Un/una buen/buena docente trabaja con buenas preguntas, y ayuda a los/las estudiantes a formularse preguntas. En una entrevista afirmó: “He encontrado que los mejores profesores tienen la habilidad principal de hacer preguntas claves y provocadoras. Ellos definen su enseñanza en términos de esas preguntas” (2007, p. 1).
6. Procuran conseguir y no perder la atención del alumno. Comienzan con los/las estudiantes en lugar de con la disciplina, conocen sus necesidades, intereses, experiencias y expectativas.
7. Ayudan a los/las estudiantes a aprender fuera de clase explicitando estrategias de aprendizaje básicas para la comprensión de su asignatura. Promueven el razonamiento disciplinar.

En el éxito que tienen los/las buenos/buenas profesores/profesoras una variable fundamental también es cómo tratan a sus estudiantes. “Los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes” (Bain, 2004, p. 9). Es vital la confianza que el/la profesor/profesora deposita en el/la alumno/alumna, y que consiste en creer que todos quieren aprender y pueden hacerlo hasta que no se demuestre lo contrario. Son también capaces de comunicárselo. Este principio anima a los/las estudiantes a participar con seguridad. Ello se hace posible cuando no muestran poder alguno sino que se preocupan y ocupan por su aprendizaje, explicitan reglas pero las construyen en un contrato docente-estudiante, lo que resulta negociable. Esto no incluye los estándares de rendimiento que son inamovibles. Son abiertos, admitiendo sus errores o problemas, humildes pues perciben sus limitaciones y se muestran entusiastas.

La evaluación supone un aspecto fundamental en los/las buenos/buenas docentes. No entienden la evaluación como actividad final del proceso de enseñanza, sino como una herramienta para favorecer el aprendizaje, la utilizan para obtener información del proceso de cada estudiante para ayudarlo a aprender, no para clasificar, rotular o sentenciar. Se centran en el aprendizaje, no en el rendimiento. La evaluación gira en torno a una pregunta clave: “¿qué tipo de desarrollo intelectual y personal quiero que disfruten mis estudiantes en esta clase y qué evidencias podré obtener sobre la naturaleza y el progreso de ese desarrollo?” (Bain, 2004, p. 19).

De esta manera la evaluación es una forma más de comunicarse con los/las estudiantes. Para ello es necesario además que el/la docente explicita lo que se espera de ellos/ellas para cada una de las calificaciones. Explicitan los objetivos del curso que guían la evaluación, y el progreso de cada alumno/alumna. “Exámenes y calificaciones se convierten en una forma de ayudar a los estudiantes a comprender su progreso en el aprendizaje” (Bain, 2005, p. 169).

Lo importante no es acumular la información que resulta de la evaluación para enviárselas a los/las alumnos/alumnas, sino sacar conclusiones de ella y de cómo va su curso. Explicitarles los criterios de evaluación es lo ético, fomentar su autoevaluación y del propio proceso también, al igual que fomentar la evaluación del alumnado al docente. La evaluación no debería funcionar como una recompensa externa, sino que debería contribuir a que los/las estudiantes disfruten de su educación.

En síntesis Bain (2005) critica la mera impartición de las clases magistrales, plantea la necesidad de sustituir un modelo transmisivo en el cual lo importante es contar algo a alguien, por otro que se centre en el aprendizaje

de los/las alumnos/alumnas, aboga por un/una nuevo/nueva profesor/profesora del que se espera no solamente que entienda su materia sino, además, que domine cómo podría ser aprendida.

Finalmente, se cree muy importante contar con tutores/tutoras que contribuyan a que los practicantes y las practicantes del Profesorado de Sociología reflexionen sobre sus propias prácticas en el sentido planteado por Bain. Ello es posible, en la medida que el equipo de Didáctica conformado por el/la practicante y sus dos tutores/tutoras, promuevan el análisis crítico. Es vital pues que este equipo esté conformado por tutores/tutoras que prioricen esta concepción del análisis.

2. Diseño metodológico

2.1. Introducción

Cabe explicitar que se optó por una investigación en educación. El paradigma de investigación educativo fue el interpretativo. La metodología adoptada ha sido de corte cualitativa-cuantitativa. El método utilizado fue el estudio de caso. Las técnicas que habilitaron el relevamiento de información fueron: una encuesta y entrevistas a estudiantes de Didáctica III, egresados/as de tres Centros de Formación Docente (IPA, CERP de Atlántida y de Florida), una entrevista a los docentes y las docentes de Didáctica de dichos Centros, y análisis de documentos. En este último caso, se trabajó con las planificaciones anuales.

2.2. Hipótesis

La hipótesis central sostuvo que la lógica dominante en el análisis es la de los docentes y las docentes en general y en particular la del/la docente de Didáctica, las concepciones de análisis que circulan habilitan u obturan la posibilidad de que el/la practicante realice su propia propuesta didáctica, y se afirmó también que existen entre estudiantes y egresados/as diferentes concepciones respecto de lo que es un/una buen/buena tutor/tutora.

2.3. Paradigma de investigación educativa

En tanto esta tesis constituyó una investigación en educación y no sobre educación, corresponde su diferenciación. Se compartió con Stenhouse que “sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente (...) Este es el caso en la investigación como base de la enseñanza”(1987, p. 177). En función de lo dicho, el para-

digma elegido posibilitó información sobre las prácticas de los practicantes y las practicanes y egresados/as, pero también sobre las prácticas de sus docentes tutores/tutoras, lo que abrió la puerta a un conocimiento que eventualmente constituirá un aporte a la tarea de ambos/ambas.

En investigación educativa fue posible diferenciar la investigación en educación y sobre educación. La primera tiene por objeto de estudio la práctica educativa, es realizada por docentes-investigadores/investigadoras y “supone una mirada ‘desde dentro’, o sea que implica la aprehensión desde la experiencia (...) cada vez que hay resultados se comparten con la comunidad” (Capocasale, 2015, p. 41). En este sentido, se buscó tomar contacto con la práctica docente de practicantes y egresados/as de Sociología, como con la práctica de los tutores y las tutoras de Didáctica, para partir de sus experiencias relativas al análisis de las prácticas, con el fin teorizar y volcar resultados a una comunidad educativa, que tiene existencia desde el 2008, que son los docentes y las docentes de Sociología egresados/as de un profesorado independiente, y eventualmente dirigida a los docentes y las docentes de Sociología que tengan interés.

El enfoque elegido, se diferencia de la investigación sobre educación, en tanto esta busca “conocer por conocer y/o conocer para colaborar en la toma de decisiones vinculadas a las políticas educativas. Por lo tanto, su interés es técnico-académico” (Capocasale, 2015, p. 42).

En este marco cabe explicitar que el paradigma de investigación educativo desde el cual se abordó fue el interpretativo. El paradigma interpretativo no concibe la realidad social como autorregulada, deja atrás la imagen funcionalista del comportamiento humano determinado por leyes impersonales que controlan al individuo.

Esta epistemología tiene su base en el sujeto y el significado que le atribuye a sus acciones. Entiende que el comportamiento de los seres humanos está constituido por acciones dotadas de sentido para quienes las realizan, por tanto al observarlas no se pueden considerar del mismo modo que los objetos naturales. En este sentido, será imprescindible considerar el contexto en que se desarrollan. “Las acciones a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, por ese motivo solo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor le asigna” (Carr y Kemmis 1988, p. 103). Desde este enfoque para la Didáctica, no basta con describir la práctica observable de alguien que enseña, sino que es necesario abandonar la superficie para mirar más hondo, encontrarse con las intenciones de sus agentes y con cómo interpretan su accionar en el contexto en que ocurre.

La relación teoría-práctica en este posicionamiento interpretativo considera que las creencias, actitudes y maneras de pensar influyen en la práctica, por tanto esta se modifica y también cambia la manera de comprenderla. En esta visión, podría decirse que esta relación teoría-práctica es construida desde la práctica, lo cual es un postulado de la Didáctica constructivista. Esta es considerada un arte cuyos protagonistas son los/las estudiantes y docentes, seres únicos y singulares, con intenciones e historias diferentes, las cuáles se inscriben en contextos que son necesarios leer a la hora de pensar las prácticas. La epistemología de esta Didáctica difiere de la Didáctica tradicional, en la medida que el conocimiento es una construcción de los sujetos.

Desde esta epistemología, la Sociología es una ciencia con una doble entrada: objetiva y subjetiva, no se entiende la objetividad como sinónimo de neutralidad. La ciencia, al decir de Cristina Bianchi “pierde su pretensión de universalidad, pasando a ser considerada como actividad interesada ya que sus enunciados dependen de los fines y valores sociales (...) la investigación es considerada un proceso social en el que el investigador está implicado” (1999, p. 7). Desde este marco, la Sociología estudia la acción social en el sentido weberiano.

En tanto el sujeto construye su realidad, se hace necesario ir a los discursos, prácticas e interacciones de los practicantes y las practicantes, pues este paradigma considera que el ser humano es impredecible, razón por la cual se hace fundamental considerar los valores. Estos no se pueden evitar porque son intrínsecos al sujeto y harán que sus relaciones sean probables, por tanto no se expliquen bajo la lógica causa-efecto.

Esta visión “incorpora la probabilidad como elemento central en su interpretación de la acción humana. Su interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos (...) en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan” (Capocasale, 2015, p. 44).

Para el paradigma interpretativo las Ciencias Sociales comprenden y explican causalmente, a diferencia de las Ciencias Naturales que solo pueden explicar. Se explica cuando es posible deducir necesariamente una proposición descriptiva del fenómeno observado, es decir si se puede dar cuenta del fenómeno incluyéndolo dentro de una ley general. En las Ciencias Naturales este concepto implica pensar que existe una separación tajante entre el sujeto estudioso y el objeto de estudio. La acción del sujeto estudioso/estudiosa es, a partir del análisis y de encontrar las regularidades, establecer leyes que expliquen el mundo natural. Esta explicación se sostiene en la relación causa-efecto y esta se traduce en una ley.

Dado que en las Ciencias Sociales, sujeto estudioso y objeto de estudio coinciden, esta relación se convierte en sujeto-sujeto. De allí la necesidad de la comprensión, dado que esta supone una relación diferente entre el sujeto estudioso y el objeto de estudio. El término comprensión es la traducción clásica de la palabra alemana *verstehen*.

Este paradigma plantea el concepto de comprensión explicativa como sinónimo de la explicación por motivos, no de la explicación causal. Ello implica captar la conexión del sentido subjetivo de la acción con el motivo que le sirve de fundamento. Por lo que en una acción es posible diferenciar la intención de sus agentes, de los motivos invocables, de lo que realmente se hace. En la medida que existe correspondencia entre estos aspectos, habrá posibilidad de explicar comprensivamente. En base a los motivos se comprende el sentido subjetivo y se explica el curso de la acción.

La comprensión explicativa es sinónimo de la explicación por motivos. Explicar una acción por sus motivos no es igual a explicar una acción por sus causas. En la explicación causal los motivos del actor no importan, ni el sentido, ni la comprensión.

En tanto las acciones sociales son solo comprensibles cuando tienen un sentido, es que interesa investigar qué sentido tiene para los/las estudiantes y egresados/as de Sociología analizar sus prácticas, qué estrategias poseen, y desde qué lógicas lo hacen. En la medida que el ser humano tiene la condición de ponerse en el lugar del otro, es posible comprender el sentido que estos actores le dan a sus prácticas.

Para Weber comprender e interpretar son sinónimos. Considera que interpretar implica “la captación interpretativa de sentido o conexión de sentido” (1969, p. 9). Para ello el/la investigador/investigadora necesita de la evidencia, la prueba empírica. Esta evidencia puede ser de carácter:

1. racional: por tanto es lógica, de esta manera será posible, por ejemplo, comprender intelectualmente por qué un/una practicante decide abordar un tema desde diferentes perspectivas sociológicas.
2. endopática: se puede comprender poniéndose en el lugar del otro, por ejemplo la alegría que supone para un/una practicante lograr en una clase lo que había pensado en una planificación, o su desilusión cuando no lo logra o cuando sus tutores/tutoras le hacen pensar que no fue una decisión didáctica pertinente. No obstante estas evidencias no siempre pueden ser interpretadas, en particular cuanto más se alejan de los valores del/de la investigador/investigadora. En este sentido, se podría preguntar, si siempre hay desilusión cuando no se logra algo en los practicantes y las practicantes.

El investigador comprende a través de la evidencia racional. Esta consiste en la elaboración de tipos ideales que permitan interpretar aquellas conductas irracionales, motivadas por el amor, la ira, las emociones.

La comprensión puede ser actual, por la cual se puede interpretar de forma inmediata el sentido de una conducta; y explicativa: cuando se comprende qué motivó al individuo, para qué lo hizo en ese momento y la conexión de sentido. Explicar es para Weber: la captación de la conexión de sentido en la que se incluye una acción ya comprendida de forma actual” (1969, p. 9). La conexión de sentido tiene que ver con la relación entre el sentido mentado (expresado por el individuo) y el sentido real, del que no siempre es consciente el sujeto.

Por ejemplo, si se ve un/una practicante en un liceo, por comprensión actual puede interpretarse que está ahí para realizar una práctica para recibirse de profesor, sin embargo si se ahonda en la explicación causal, es posible profundizar en sus motivaciones. Tal vez está allí por obligación, para continuar sus estudios o para vincularse con otras personas. Probablemente ese/ esa practicante no se proponga incrementar el nivel educativo del país, sin embargo lo hará si culmina sus estudios de formación docente (conexión de sentido).

La comprensión, es de carácter racional, requiere de herramientas metodológicas fundamentales: los tipos ideales. Estos son una construcción mental, racional, de fenómeno frecuente, que sirve al investigador/investigadora como instrumento teórico-metodológico para la comprensión, “obtenido mediante el realce conceptual de elementos de la realidad” (Weber, 1997, p. 79).

Los tipos ideales en tanto constituyen una construcción conceptual, es decir una abstracción; no son la realidad sino que intentan acercarse a ella. Las conductas de practicantes y egresados/as son muy variadas, sus pensamientos y sentimientos también. No obstante la construcción de tipos ideales orienta la investigación, permite agrupar en generalidades los rasgos de determinados sentidos subjetivos. Permiten al investigador comprobar cuanto se “acerca o se aleja” la conducta investigada al tipo ideal (perfil de docente crítico que explicita el Plan 2008).

Para Weber (1969) la Sociología pretende comprender y explicar causalmente la acción social. Esta refiere a la conducta humana que puede implicar hacer o no hacer algo, interno o externo, que tiene un sentido subjetivo y va guiada hacia otro u otros. En este sentido lo que amerita ser estudiado debe tener dos elementos: la intención y la orientación hacia el/los otro/s. Importa estudiar el sentido de una conducta, en tanto cada conducta tendrá una razón, un porqué, y va orientado a la acción de otros. De esta manera, pueden

ser abordadas las acciones de practicantes y egresados/as, en tanto sus conductas en el contexto de la práctica docente tuvieron un sentido para ellos, y el mismo también estuvieron orientadas a otros, sus estudiantes, sus tutores/tutoras entre otros.

En relación a lo dicho, Weber (1969) considera que el sentido es subjetivo y mentado. Es subjetivo porque será el sujeto quien le da la intencionalidad a su acción, y es mentado porque es ese sujeto el que manifiesta expresamente qué orientó su conducta. Es decir, son los estudiantes y egresados/as quienes determinan las intenciones de su accionar. Sus acciones sociales tienen sentido porque van dirigida hacia otros. Esos otros probablemente actúen en respuesta de la conducta que el primer sujeto buscó, entablándose así una relación social. Según Weber, la relación social es “una conducta plural [orientada] por su reciprocidad” (1969, p. 21), por tanto tiene que haber acción social mutua. Si se piensa en los estudiantes y egresados/as, y sus respectivos tutores/tutoras, o sus alumnos/alumnas eventualmente hubo sentidos subjetivos y mentados recíprocos entre los actores de la relación social que hace a la Didáctica-práctica docente.

2.4. Metodología de la investigación

Este trabajo se sostuvo sobre una metodología cualitativa-cuantitativa. Si bien su enfoque fue principalmente cualitativo, en su apertura no descartó los aspectos cuantitativos. La decisión de no descartar el enfoque cuantitativo obedeció a la realización de una encuesta que habilitó a tomar un primer contacto con el campo de investigación. Este arrojó una primera mirada sobre los tres Centros de Formación Docente, y sobre a qué estudiantes y egresados/as se realizarían las entrevistas, además de proporcionar datos para nuevas decisiones. También se utilizó esta técnica, dado que el universo de análisis era muy amplio y variado.

Esta tesis descartó trabajar exclusivamente con el modelo dominante en investigación, y su enfoque cuantitativo, dado que no reconoce el carácter histórico, cultural e intencional de las acciones humanas a la hora de explicarlas alejándose del debate epistemológico. Este paradigma pone énfasis en la explicación, medición, cuantificación y verificación de teorías, desvinculando así la investigación educativa del contexto en que se produce.

En todos los demás aspectos, esta investigación está inscripta en una epistemología cualitativa, la cual según Tójar (2006) busca al hombre y la mujer como ellos se ven, aunque no tengan palabras para expresarlo.

La epistemología cualitativa le otorga gran importancia a la subjetividad, y a los procesos intersubjetivos como fuentes de producción de conocimiento. Los docentes y las docentes son los sujetos de la acción de enseñar, y desde este lugar han construido sus prácticas. En ellas están las fuentes teóricas de la enseñanza. Por ello, la reflexión crítica se impone. Para Kemmis (1988) reflexionar críticamente significa colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación y procurar participar socialmente tomando postura ante los problemas. Reflexionar críticamente significa explorar las prácticas educativas, ello potencia la transformación social y la emancipación de los sujetos.

Se hizo uso de esta metodología cualitativa para indagar en el sentido que los/las protagonistas le dieron al análisis de las prácticas, y si las concepciones de análisis que circularon habilitaron u obturaron la posibilidad de que el/la practicante realice su propia propuesta didáctica.

Investigar las prácticas docentes tendrá por objetivo una nueva acción, una acción transformadora, y ello implica a los sujetos que producen la acción. Investigar será pues un proceso de búsqueda que permita describir lo que se hace y por qué, al tiempo que permite repensar y reconstruir las prácticas.

Se propuso un enfoque cualitativo pues se buscó comprender desde la propia perspectiva de los/las protagonistas, interesó descubrir y registrar las significaciones, y los diferentes sentidos que los estudiantes/egresados/as asignaron a sus experiencias. Wittrock sostuvo que la perspectiva adoptada por el/la investigador/investigadora es la de poner énfasis “en el descubrimiento de los significados construidos por los participantes” (1989, p. 21). La metodología cualitativa debe “considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de todos los participantes” (Wittrock 1989, p. 49). Por ello, se exploró lo que los autores y las autoras de las prácticas hacen, cómo se comportan, sus creencias y motivaciones; validando sus voces como protagonistas.

Finalmente, el enfoque cualitativo obedeció al vínculo que quien investiga tiene con el objeto de estudio, en tanto soy docente de Didáctica y docente Adscriptora.

2.5. Método: estudio de caso

El estudio de caso como método comenzó a ser utilizado en los años 70 y 80, en particular en el campo de la pedagogía y de la psicología. Ha sido de-

sarrollado por diferentes autores, por lo cual hay múltiples enfoques tanto en lo que refiere a su conceptualización como su puesta en práctica.

Stake (1999) refiere a la existencia de un caso cuando tiene un interés particular en sí mismo. En este sentido, trabajar con un caso implicó hacer énfasis en su particularidad, en su especificidad. “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11).

Plantea que un caso tiene vida única, y por ello amerita conocerlo, generalmente se acude para ello a las entrevistas, análisis de documentos y observación.

El caso puede estar compuesto por personas, grupos o programas señala Stake (1999). En este sentido, el caso a estudiar estuvo compuesto por estudiantes de Didáctica III y egresados/as del Profesorado de Sociología del Plan 2008 del Consejo de Formación en Educación, pertenecientes a tres centros: IPA, CERP de Florida y CERP de Atlántida, y los tutores y las tutoras de Didáctica de cada Centro.

Este caso interesó en función de conocer las particularidades de cada Centro, pero también lo que tenían en común. Se buscó aprender del caso, al tiempo que interesó la comprensión sobre el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología a partir de este estudio de caso colectivo, dado que se trata de un estudio de tres casos. Se considera que los tres casos seleccionados ayudaron a comprender algunos aspectos importantes del Profesorado.

IPA se eligió en la medida que constituye el Instituto que tiene una historia propia en la formación docente del Uruguay, la cual no se desvincula de la historia de los CERP. Algunos datos que se expresan a continuación ayudaron a tomar la decisión de trabajar con estos Centros.

Este Instituto fue creado por la Ley 11.285 del año 1949. En su momento, el IPA dependió del Consejo de Educación Secundaria. Su director fue el profesor Antonio Grompone en 1951. Desde este año hasta 1977, fue el único Centro del país donde se podía estudiar para recibirse de profesor/a. En la dictadura (1973-1985) se unificaron los Centros de Formación Docente de Montevideo creando el IPA, el Instituto Nacional de Docencia (INADO). En el local del IPA se concentró la formación magisterial, de profesores para enseñanza media y el Instituto Magisterial Superior (IMS) para los cursos de actualización.

La manera de cursar un profesorado en el interior del país era en los Institutos Normales, en los que se brindaba formación para Magisterio, ello en una modalidad de semi-libre. En los IFD, se cursaban las materias comu-

nes con Magisterio, y en el IPA se daban los exámenes libres de las materias específicas (Plan 1977). Esta modalidad continuó después de la reapertura democrática con el Plan 1986. En 1985, la ley 15.739 estableció una nueva estructura para la educación uruguaya, dado que creó la Administración de Educación Pública (ANEP) como Ente Autónomo y a cargo de tres consejos desconcentrados para la enseñanza primaria, media y técnica. Todos los Centros de Formación Docente pasaron a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD).

En la década de los 90, se crearon los Centros Regionales de Profesores (CERP) con la Reforma Educativa planteada por el Consejo Directivo Central, impulsada por Germán Rama. Estos Centros se instalaron en el interior del país y su propuesta educativa era diferente al Plan 1986 que se siguió en IPA y en los IFD. Contaban, además con un plan de becas y residencias para estudiantes. El 13 de febrero de 1997, por Acta 5 Resolución 2, se creó el CERP del Litoral en Salto y el CERP del Norte en Rivera. Luego se crearon los CERP del Este, con sede en Maldonado y del Suroeste con sede en Colonia (1998), del Sur con sede en Atlántida (1999). Finalmente se creó el CERP del Centro, con sede en Florida (2000).

A partir del año 2005, en el contexto de un gobierno de izquierda, se incorporaron los CERP a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD). En el año 2008, se creó un Plan Único de Formación Docente para todo el país. Desde el 2008 en Uruguay se puede cursar el Profesorado de Sociología en el IPA, en los IFD o en los CERP.

En función de la breve historia expuesta se fundamentó la selección de los tres centros. El IPA por su trayectoria, pues implicó el inicio de la formación docente en el Uruguay. Asimismo es el lugar en que trabajamos, y hemos formado estudiantes en el Plan 1986 y 2008, por lo tanto tenemos conocimiento y una experiencia de más de 15 años que constituyen un pilar importante en la investigación. El IPA también recibe estudiantes de los IFD por lo que en algún punto son formaciones que se entrecruzan.

Por otro lado se eligieron los CERP pues implicaron un mismo Plan 2008, pero en ellos se mantuvieron algunas características del Plan del cual nacieron, por ejemplo el sistema de becas, residencia para estudiantes y traslado en micros.

En particular, el CERP de Atlántida tenía algunas características como su cercanía a Montevideo y a Maldonado. La mayoría de los/las estudiantes y docentes que allí concurren no son de Atlántida, vienen en micros del CERP de Migueles, Toledo, Ombúes de la Valle, San Jacinto, Neptunia, Tala, Pando (donde hay IFD). Solo la primera generación de egresados (3 estudiantes)

eran todos de Atlántida. Todas estas características, nos interpelaron pensando cómo pueden influir en la formación del Profesorado con un mismo Plan, en lugares con características propias. En Atlántida no hay IFD, el más cercano queda a 20 Km, en Solymar.

El CERP de Florida, presentaba algunas características similares a las de Atlántida, tales como el sistema de beca y residencia para los estudiantes, además fueron creados casi en el mismo tiempo. Los estudiantes en general no son de Florida, provienen de Durazno y Sarandí Grande. Una diferencia era que Florida tenía IFD. Este punto importa dado que en el departamento, hasta que se creó el CERP, era la única posibilidad de hacer un profesorado. Por tanto, hay una historia de un profesorado que en parte pudo estar marcado por una tradición normalista. Hoy algunos docentes que trabajan en el IFD, también lo hacen en el CERP.

Los CERP comenzaron a trabajar con el Plan 1997, el que fue reformulado en el 2005. Mientras que el IPA trabajó con el Plan 1986. Desde 2008 toda la formación docente del Uruguay se unifica bajo el mismo Plan de estudios.

En síntesis, cada uno de los tres Institutos elegidos se ha hecho cargo de la formación docente de Uruguay, pero iniciándose en tiempos históricos distintos, con planes distintos, hasta el 2008 año en el cual a partir de trayectorias de formación docente diferentes, comenzaron a trabajar con un mismo Plan. En este sentido se consideró que la historia particular de cada centro podía influir en el dictado del mismo Plan, por lo que se cree ello podía incidir en la formación que reciben, y con la que egresan los/las estudiantes.

¿Por qué se eligió el Plan 2008? En primer lugar por ser el único Plan vigente, y el primero de carácter nacional. Asimismo porque en nuestro rol de docente de IPA hemos participado en la discusión del Plan, e integrado comisiones programáticas relacionadas a la Didáctica-práctica docente. Ello nos proporciona cierta información que se considera valiosa a los efectos de la investigación.

¿Por qué se eligieron estudiantes de Didáctica III y egresados/as? Fueron elegidos los estudiantes de Didáctica III en tanto ellos deben hacerse cargo por primera vez en su formación de un grupo propio. Esta circunstancia genera la posibilidad de tomar muchas decisiones didáctico/disciplinares/epistémicas ya sea de forma consciente o no. En cualquier caso, el análisis de sus prácticas fue una condición necesaria para cursar según plantea el Plan 2008. Asimismo si se pone énfasis en los programas de Didáctica del Plan 2008, exigen el análisis y la toma de decisiones de forma gradual, apostando a la construcción de un trabajo autónomo, de la misma manera que también lo explicitan los perfiles de egreso, general y específico del Plan. Es interesante

saber qué aconteció con ellos en este nivel, respecto de las exigencias del Plan. Por esta misma razón, se eligió también a los egresados/as, de modo de poder apreciar el proceso que realizaron con el análisis de sus prácticas una vez que egresaron del Instituto, y tuvieron que trabajar sin un/una tutor/tutora que los acompañara. Ello permitió conocer la continuidad del proceso iniciado en el Instituto.

La intención no fue seleccionar casos representativos, en tanto “la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras” (Lovesio, 2017, p. 43). Esta autora sostiene que el objetivo principal del estudio de un caso no es la comprensión de otros, no es la generalización, sino es comprender ese caso en profundidad.

Stake (1999) plantea una serie de criterios para proceder a la selección de un caso. Entre ellos sostiene: la máxima rentabilidad (acceso real a informantes dispuestos a brindar datos), que el caso se considere independiente de su entorno, y casos viables de ser abordados.

Este método describe el objeto de estudio en su contexto de manera holística, profunda, identificando sus particularidades en base al razonamiento inductivo. Asimismo requiere del proceso de negociación entre investigador y participantes.

¿Por qué se eligió el estudio de caso en esta investigación? Los estudios de caso son especialmente válidos cuando se presentan preguntas del orden de “cómo” o “por qué”. En este sentido, se ingresó al campo con una encuesta a efectos de un primer sondeo, y para determinar potenciales entrevistado/entrevistadas. En esta oportunidad, hubo datos muy interesantes que marcaron diferencias claras entre los tres Centros, las cuales llevaron al cuestionamiento de cómo son esas diferencias y por qué se dan, por ello se presentan como reveladores. Otra razón por la cual se eligieron estos Centros como casos fue la facilidad para acceder a ellos, en la medida que tenemos contacto con colegas en cada uno.

Este método tiene ventajas importantes como la eventualidad de descubrir procesos que quizás otros métodos no proporcionan, desde este lugar podía ayudar a develar cuestiones profundas de los procesos institucionales, y eventualmente contar con información para tomar decisiones educativas. Aporta profundidad, detalle y reflexión sobre experiencias concretas. Asimismo resulta formativo para quien investiga en tanto se es docente del campo disciplinar en que se investiga, lo cual habilitó a una comprensión más profunda de la realidad del Profesorado de Sociología.

Sabino sostiene que “si estudiamos con atención cualquier unidad de un cierto universo, estaremos en condiciones de conocer algunos aspectos gene-

rales del mismo (...) que orientará provechosamente una búsqueda posterior más sistemática y orgánica” (1996, p. 114). En función de ello, se consideró que este método dejaría abierta la posibilidad de continuar investigando, por ejemplo con otros casos. Eventualmente, se podrían tomar como casos los Centros del norte del país y comparar con el sur; o tomar como caso el profesorado presencial y el semipresencial, o la Didáctica con un/una tutor/tutora todo el año y de forma itinerante.

Es importante reconocer que este método es pasible de desventajas. Estas son señaladas principalmente desde la metodología cuantitativa. En este sentido, se observa su imposibilidad de generalizar y la subjetividad del/la investigador/investigadora. “Se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación subjetiva. No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de comprensión” (Stake, 1999, p. 48).

2.6. Técnicas: encuesta, entrevistas y análisis de documentos

Las técnicas utilizadas fueron: encuesta, entrevista y análisis de documentos. La encuesta constituyó una fase preliminar de preparación del trabajo de campo propiamente dicho.

La **encuesta** es una técnica de investigación cuantitativa, cuya implementación requiere de la selección de una muestra del universo de análisis y de la elaboración de un cuestionario estandarizado. Se eligieron tres Centros de Formación Docente: IPA, CERP de Atlántida y de Florida pues en general se conocen diferencias en cuanto a la formación y las dificultades que tienen los estudiantes en la carrera si se compara Montevideo e Interior, y además son también Centros con historias diferentes en la formación.

Se eligió cuarto año porque se consideró que en este nivel el análisis tiene que estar instalado como una práctica, por lo menos es así como se ha planteado en los programas de Didáctica de los cuales esta maestranda es coautora. Se eligieron egresados/as para conocer las primeras proyecciones de la formación, y el impacto que ha tenido en ellos el análisis.

La muestra aleatoria, no pretendió ser representativa del universo sino que estaba construida con fines teóricos. La encuesta fue auto-administrada y enviada por mail.

La **entrevista**, que dio comienzo al trabajo de campo propiamente dicho tuvo por objetivo “descubrir las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan un fenómeno específico. Para ello, el entrevistador

busca que los participantes reflexionen sobre sus experiencias” (Ugalde, 2014, p. 148).

Se utilizó un instrumento auto-administrado pues según Kerlinger posee ciertas ventajas al usar en su mayoría preguntas cerradas, con lo cual “se alcanza mayor uniformidad de estímulo” (2002, p. 636), además de ser económico.

Las entrevistas estuvieron dirigidas a los estudiantes de Didáctica III y egresados/as de Sociología del IPA, CERP de Florida y CERP de Atlántida. También se entrevistaron a tres docentes de Didáctica uno por cada Centro. Se eligieron los tres docentes principalmente porque son los únicos que tienen la Didáctica III, dado que hay un curso por nivel.

La entrevista aplicada a los/las docentes de Didáctica requirió de una pauta a partir de la cual desarrollaron su visión sobre el análisis de las prácticas. En este tipo de entrevistas la interpretación y análisis de las respuestas se hacen más complejos que las encuestas porque su objetivo no es cuantificar los resultados sino desentrañar los significados.

La entrevista aplicada a practicantes y egresados/as tuvo preguntas cerradas y abiertas en su mayor parte. Estuvieron dirigidas a la obtención de información específica sobre sus prácticas, los marcos teóricos que la guían, la responsabilidad en su auto-formación, su grado de auto-reflexión, sus relaciones con los/las profesores de Didáctica y los Adscriptores y las Adscriptoras.

Esta técnica permitió entrevistar a los practicantes y las practicantes y egresados/as, conocer lo que significó analizar su práctica, y lo que le han exigido al respecto sus docentes de Didáctica y Adscriptores/Adscriptoras. “La entrevista cualitativa permite reunir información acerca de aquello que no pudimos observar personalmente y que otros han observado, acerca de los sentidos y significados que tienen las prácticas para los implicados” (Sanjurjo, 2002, p. 73).

También se optó por la técnica de **análisis de documentos**. Los documentos analizados fueron las planificaciones anuales. “Son documentos escritos que nos permiten avalar el discurso como texto, y el discurso oral entrecruzando las informaciones obtenidas en las observaciones, entrevistas, encuestas con ese texto” (Sanjurjo, 2009, p. 68).

Según Webb y Hodder (citados en Vallés, 1999, p. 129) plantean que una ventaja de utilizar documentos, es su “no reactividad”, no “contaminación de la información” producida por el contacto directo con el objeto de estudio. En este sentido, en las planificaciones se tuvo información sobre una práctica concreta en la que existieron indicadores respecto del análisis de las prácticas, en tanto ellas dieron cuenta de la relación del docente con el programa oficial,

su interpretación del mismo, su discusión con la enseñabilidad de la Sociología. Otra ventaja a la que refieren los citados autores es la exclusividad, en la medida que el contenido de algunos materiales documentales es único, se pudo encontrar en las planificaciones las particularidades de las prácticas de quienes fueron entrevistados.

En función de lo dicho, las planificaciones como documentos escritos y privados, permitieron además cotejar los datos obtenidos en el trabajo de campo a través de las entrevistas y encuesta. Por otra parte, como señala Lovesio, citando a Le Goff, “los documentos no son inocuos” (2017, p. 63). Ello supone que las planificaciones fueron producto de una serie de decisiones de los practicantes y las practicantes, que consciente o inconscientemente significaron la opción por un modelo didáctico disciplinar, por tanto por una determinada concepción de la Sociología y de la enseñanza de la Sociología. Estos documentos permitieron analizar las variables que se entrecruzaron en su producción.

2.7. Riesgos, acceso y aspectos éticos

El mayor *riesgo* es ser profesora de Didáctica de la Sociología, razón por la cual no se encuestó ni entrevistó a ningún estudiante que haya pasado por nuestros cursos. El método elegido tiene sus propios riesgos en tanto cada caso tiene su particularidad, y no se podrá generalizar.

En relación al *acceso* a la información, con la Resolución de CFE se ingresó al IPA, CERP de Atlántida y de Florida para solicitar la cantidad de egresados y egresadas. La misma normativa fue comunicada a estudiantes, egresados/as, y colegas entrevistados quienes facilitaron el acceso a los correos de estudiantes y egresados/as. A estos se les solicitó sus planificaciones anuales.

Desde el punto de vista *ético*, se respetó la decisión de los involucrados de participar o no. Fue y será respetado el principio de confidencialidad, asegurando a todos/todas los/las entrevistados/as que no se divulgará información con sus nombres.

3. Procesamiento de datos y análisis de resultados

3.1. Los desafíos del acompañamiento

Los tutores y las tutoras resultan figuras centrales en cualquier modelo de educación. Es por esta razón que se decidió entrevistar a los docentes y las docentes de Didáctica de los tres Centros. Se entrevistó un/una docente por

Centro, dos mujeres y un varón. Los tres a su vez han trabajado como Adscriptores/Adscriptoras. Se eligieron también porque son los únicos que tienen Didáctica III, dado que hay un curso por nivel.

Se realizó una entrevista abierta, solicitándoles que hicieran referencia al tema del análisis de las prácticas en su rol de docente de Didáctica, explicitando lo que consideraban oportuno al respecto en un espacio máximo de dos carillas.

A continuación se presentan algunos conceptos vertidos por los tres entrevistados a partir de dos categorías en las que se centraron las entrevistas: análisis de las prácticas y rol docente.

El docente del Centro I lleva 8 años trabajando en Didáctica. Sobre el análisis de las prácticas expresó: “analizar implica descomponer en diferentes partes para luego volver sobre la construcción. El análisis continuo y sistemático es clave a la hora de mejorar la práctica” E (dd1)².

Piensa desde una concepción de análisis de la práctica docente como plantea Achilli (1987), es decir el análisis no se reduce a la clase exclusivamente: “el análisis debe partir del conocimiento del sistema educativo, del subsistema en el que realiza la práctica y del programa a ser enseñado [dado] que el análisis está atravesado por múltiples variables” E (dd1).

A la hora de pensar estrategias para el análisis planteó algunas recomendaciones tales como “no intentar al menos en un año cambiar todo ya que se termina cambiando nada. Por otro lado, seleccionar dos o tres aspectos para cambiar y sostenerlos en el tiempo. Conocer los puntos fuertes y trabajar sobre aquellos aspectos que deben mejorar y concentrarse en ellos” E (dd1). Consideró fundamental la interrogación didáctica como estrategia de análisis: “volver a las preguntas centrales: qué enseñar, por qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar y cómo recoger evidencias de lo enseñado. Estos debieran ser los ejes estructurantes del análisis de las prácticas. Sin reflexión continua no hay transformación de la práctica posible” E (dd1).

No utiliza herramientas de análisis generales, pues manifestó que deben ser construidas con los/las estudiantes en cada caso particular: los “instrumentos de análisis de la práctica deben ser construidos, negociados y consensuados con los practicantes y las practicantes. No se pueden imponer fichas de observación o análisis. Tampoco se puede observar todo dada la complejidad” E (dd1).

2. Entrevistado docente de Didáctica Centro I.

No obstante, si bien no está de acuerdo con grillas o fichas de observación para llevar un registro, plantea realizar una pauta para analizar la clase en función de los aspectos consensuados previamente con el practicante: “debe haber una pauta para analizar posteriormente la práctica y discutir sobre esos aspectos consensuados. A su vez la pauta debe ser abierta para poder incorporar indicadores no contemplados” E (dd1).

Si bien la pauta que propuso es abierta planteó que en sus aspectos centrales puede considerarse “el tipo de preguntas que se realizan y si las mismas son consistentes con lo planificado y con su objetivo, qué recursos se utilizan y cómo (...). En caso de incongruencias hacerlo notar y trabajarlo [con el] objetivo de aprender” E (dd1). Analizar “la concordancia o no entre lo discursivo y lo real y evidenciar las tensiones existentes con cada practicante [esto debe ser] personalizado [dado que] los objetivos de enseñanza son personales” E (dd1). Analizar en función de un objetivo de enseñanza que cada uno tiene es clave para este docente.

El conocimiento disciplinar también lo señaló como importante en el análisis, y en ese sentido identificar la Sociología que se enseña se hace necesario dado que “hace tiempo que se superó la visión de pretendida objetividad y neutralidad. Quien enseña Sociología sabe que al tratar temas tales como las clases o la desigualdad toma una postura crítica y de transformación” E (dd1). Consideró que parte del análisis es explicitar la Sociología que se enseña: “El análisis está atravesado por múltiples variables y una de ellas puede ser las versiones que enseñamos” E (dd1).

El entrevistado respecto del rol docente en el análisis expresó: “la supervisión debe ser entendida como orientación y acompañamiento (...) no debe imponer al otro lo que debe ser sino acompañar y orientar a que el otro decida por sí mismo lo que quiere ser, y en qué tipo de docente se quiere convertir” E (dd1).

Afirmó que guiar y orientar a los practicantes y las practicantes en el perfil docente que desean construir, es su rol como tutor. Como docente consideró la importancia de la “superación de lo “políticamente correcto”. En ese sentido, entendió “la educación como un ámbito sumamente complejo que responde y que se da en determinados contextos históricos, sociales, políticos, institucionales, y que pretende construir o imponer una cierta ideología y una visión del mundo y del hombre en el mundo” E (dd1).

“Quizá sería políticamente correcto hablar de los grandes objetivos críticos (...) o hablar desde los paradigmas y oponer “lo viejo y lo nuevo, lo tradicional a lo alternativo, lo cuantitativo y lo cualitativo, (...) no es por aquí el camino que deseo recorrer” E (dd1). Cuando menciona lo políticamente

correcto, refiere también a las corrientes didácticas, a la diferenciación entre práctica pedagógica y práctica docente o praxis, a la descolonización, las narrativas y ateneos como dispositivos, “por citar algunos términos de moda” E (dd1).

Estos “términos de moda” a que refiere el docente constituyen su postura epistémica, “porque implica un desde dónde estamos parados para establecer relaciones de conocimiento con el mundo, con nosotros mismos y con los otros” (Ferreirós, 2015, p. 3).

“Los resultados educativos tanto en términos cuantitativos como cualitativos son bastante desalentadores y la mejora deriva de un cambio en los docentes que implique profesionalización, transformaciones en las condiciones de trabajo, mejora salarial y valoración social” E (dd1). Resultó claro en esta entrevista que el análisis de las prácticas se vincula con la profesionalización, en tanto se problematiza lo que se enseña y ello resulta analizado en cada práctica, es posible transitar hacia el perfil docente que se desea construir.

Por su parte a quien se entrevistó en el Centro II, hace 7 años que trabaja en Didáctica. Consideró que su rol en la tutoría implica “romper con la idea tradicional de la Didáctica deóntica” [porque] “en la medida que el análisis encubre un deber ser es obstáculo para promover la formación docente desde la autonomía profesional” E (dd2)³. Es reconocido su trabajo en este sentido, explicitado en algunos artículos publicados en los cuales analiza las consecuencias que tuvo la Didáctica de la Sociología antes del Plan 2008, un carácter sumamente normativo y prescriptivo, de sumisión al profesorado de Derecho. Manifestó que su rol es promover en los/las practicantes el análisis de su práctica a efectos de constituirse en un profesional autónomo.

Afirmó que la clase de Didáctica propicia espacios de conformación profesional para pensar la práctica del antes, durante y después, constituye “un necesario pensar colectivo y reformulaciones permanentes sobre estas cuestiones. En la Didáctica 3 es fundamental” E (dd2).

En relación al análisis de las prácticas expresó que es muy difícil explicitar qué se entiende por análisis de la práctica, pues exige marcos teóricos para poder hacerlo. “Analizar estaría asociado a una (re)construcción desde la problematización de la práctica docente. Es una re y construcción a la vez porque implica la producción de un discurso sociológico para ser enseñado” E (dd2). Algunas estrategias utilizadas son la reconstrucción y el uso de “preguntas que orienten la reflexión” E (dd2).

3. Entrevistado docente de Didáctica Centro II.

Explicó que el análisis exige diferentes niveles de profundidad. Un primer nivel es “EL ANTES”: “dónde se toman decisiones hacia el futuro, proyectando qué es lo que se va a hacer. [Este] análisis se nutre de categorías *a priori*, principalmente desde dos fuentes: la experiencia escolar del practicante (...) y las conceptualizaciones” E (dd2) con marcos de referencia Didáctica. Este es un momento en que se “entrelazan tensiones entre lo que construyó como estudiante y lo que la disciplina (Didáctica) propone para pensar desde el lugar de docente” E (dd2). En este antes, las categorías son pensadas desde las preguntas: ¿Por qué enseñar? ¿Para qué enseñar Sociología? ¿Qué enseñar? ¿Qué Sociología priorizar? ¿Qué bibliografía orienta las decisiones? ¿Cómo enseñar? ¿En qué contexto social e institucional se enseña? ¿Qué emergentes orientan las decisiones? ¿A quiénes se enseña? “entre otras preguntas que pueden ir surgiendo al practicante” E (dd2).

Consideró que la Didáctica prioriza el análisis de las prácticas, “no solo como espacio de reflexión sino como promotora de la reflexión” E (dd2).

Un SEGUNDO NIVEL es el “DURANTE” que exige “tomar decisiones con y por la inmediatez, en ese sentido no es posible repetir un discurso sociológico “ensayado” en la medida que se encuentran con el “otro” y algo debe suceder” E (dd2) Las categorías de análisis en este nivel “se producen contemporáneamente al acto de enseñar, no hay tiempo suficiente como para dedicar a la reflexión analítica, sino que se da en dinámicas propias, dialogadas o conflictivas” E (dd2). Afirmó que en este nivel las categorías son otras dada “la inmediatez de la necesidad de la toma de decisiones que implica la práctica no da tiempo para la reflexión profunda, por tanto el nivel del análisis varía de acuerdo a las experiencias (académico-vivenciales) de los practicantes y las practicantes” E (dd2).

En ese segundo nivel, el análisis “juega entre lo inesperado que surge del diálogo (si lo hay) y la construcción del discurso sociológico pre elaborado en su proyecto de clase” E (dd2). En esta ocasión, “las categorías de análisis dependerán del discurso producido en clase -teniendo en cuenta el *a priori*- y los desafíos cognitivos que le planteen los estudiantes” E (dd2).

Para este nivel hizo hincapié en las dificultades que supone el análisis mientras transcurre la clase. En este sentido, hizo énfasis en algunas dificultades que plantea Steiman (2011) vinculadas a la inmediatez, la simultaneidad, lo imprevisible que obturan el análisis durante la clase y sus posibilidades de metapensarla.

Un TERCER NIVEL es el DESPUES “donde las categorías elaboradas en el antes de la clase se reconstruyen con una distancia más o menos necesaria (...) se reconstruye el *a priori* y él durante, se analizan las consistencias o

inconsistencias entre el discurso construido para ser enseñado y el que efectivamente se reconstruyó en clase con la intervención de los estudiantes y la urgencia de la enseñanza” E (dd2). Es importante reflexionar acerca de “qué potencialidades y qué obstáculos se han presentado y cómo fueron abordados (...), si se reformula lo que se había pensado inicialmente o se mantiene en todos sus términos a la luz de la experiencia” E (dd2).

De las tres fases que reconoció como fundamentales en el análisis, la etapa del antes tiene un peso mayor “si la profundidad del análisis se da antes, el después constituye una instancia, si bien compleja, que está provista de una guía para reconocer las consistencias o contradicciones con lo que se planteó como proyecto” E (dd2).

Sostuvo, además que los tutores y las tutoras “no habilitamos la reflexión en profundidad, en la medida que las entrevistas son inmediatamente posteriores a la clase, situación que contraviene, inclusive, el análisis de nuestra práctica” E (dd2).

Las tres fases que constituyen el análisis, se sostienen en una visión crítica del mismo, tal como lo planteó Smyth (1987). Ello significó que los practicantes y las practicantes transitaron por tomar conciencia de su proceso (descripción), indagar en las fuentes teóricas o experienciales que sostuvieron sus actos (información), encontrar los nudos problemáticos (Steiman, 2011) entre el pienso y la acción, entre el discurso sociológico pensado y el efectivamente construido en clase (confrontación) y repensar la clase a la luz de lo analizado (reconstrucción o transformación).

Utilizó estrategias metacognitivas para que el/la practicante pueda analizar desde su “lugar sus procesos y sus saberes. Si bien el espacio de Didáctica es significativo, la autonomía que implica la distancia de la reflexión no puede limitarse a la inmediatez de los tiempos institucionales” E (dd2).

La docente utiliza 4 categorías de análisis, epistemológica, pedagógica, sociológica y didáctica. La categoría epistemológica, implica un abordaje “desde lo disciplinar -Sociología- y desde la enseñanza Didáctica, reflexión que implica identificar qué intereses se reconocen en la Sociología que se enseña y desde dónde se enseña, hacer evidente los intereses que se involucran en la enseñanza” E (dd2).

La categoría pedagógica la ayuda a analizar “qué concepción de educación, de institución educativa, de relación pedagógica, se podría incluir la dimensión ética del ser docente como actividad social y política” E (dd2).

La categoría sociológica la toma en dos dimensiones, “la contextualidad socio-histórica del espacio social donde se enseña, pero a la vez, como es la

disciplina enseñada, qué Sociología enseñar, qué conceptos seleccionar (...) qué bibliografía consulta” E (dd2).

Finalmente, la categoría didáctica, la ayuda a analizar “cómo se construye el discurso sociológico para ser enseñado (por ejemplo desde el sentido común y/o desde la teoría sociológica), qué concepción de enseñanza, de aprendizaje, de relación docente estudiante, de docente, relación teoría -práctica, etc.” E (dd2).

En síntesis, esta docente concibió que su rol es el de apartarse de una “Didáctica deóntica” en la que el conocimiento disciplinar se reduce a una serie de conceptos de Sociología que prescriptivamente se enseñan. Con las categorías de análisis que construye reivindica el saber sociológico y problematiza su enseñanza, tomando distancia con dicha Didáctica. Si bien hay categorías previas de análisis, dejó abierta la posibilidad de considerar nuevas categorías que emergen en cada clase en particular.

Sus estrategias de análisis dejaron en claro sus relaciones con el conocimiento sociológico, en el sentido que lo planteó Ferreirós, pues permiten “colocarnos ante la realidad, ante nuestras prácticas, y desde ahí entablar relaciones de conocimiento con nosotros mismos, con los otros y con el mundo que nos permitan hacer de nuestras prácticas educativas verdaderas prácticas descolonizadas” (2015, p. 11).

La docente del Centro III lleva 8 años desempeñándose en la tutoría. En la entrevista planteó que “al hablar de análisis de las prácticas debo comenzar subrayando que me situó como un “profesional en construcción” E (dd3)⁴. Consideró importante “hacer un ejercicio diario, semanal, anual de autocrítica es uno de los pilares para poder observar, acompañar el proceso de mis estudiantes” E (dd3).

Ese profesional “en construcción” tiene su génesis en “la búsqueda profunda en mi historia, en aquellos referentes, [en las] fuerzas que intervinieron e intervienen en el profesional que soy, que quiero ser, y que forjan el perfil docente que asumo” E (dd3). En la construcción de ese perfil docente, es fundamental el momento histórico para reconocer y asumir su biografía: “lo mismo incentivo en las estudiantes, el explicitar aquello que subyace en sus prácticas” E (dd3).

Como tutora creyó importante “generar un espíritu de apertura, de escucha en las estudiantes, escucha de la palabra, gestos y actitudes de quienes son actores en la construcción de las decisiones que toman” E (dd3). Vincula el

4. Entrevistada docente de Didáctica Centro III.

análisis con la autocrítica: “el sentido de la autocrítica, “verse” desde las fortalezas y debilidades, el “escuchar” a los otros bajo el sustento teórico” E (dd3).

Sostuvo que el análisis de las prácticas implica reconocerse en ese proceso de construcción, y ayudar a los practicantes y las practicantes en su recorrido. El análisis no se reduce al aula, sino que es importante el análisis institucional, y a nivel del sistema educativo en general.

“Tal análisis para que sea serio y redunde en una mejora (comprensión de la realidad y transformación de la misma) sin duda se sustenta en los conocimientos teóricos didácticos. Considerando que práctica y teoría se construyen dialécticamente” E (dd3).

Los “conocimientos teóricos didácticos” que surgen de sus estrategias de análisis refieren por un lado al cómo enseñar (recursos, uso de la voz, gestualidad, entre otros) y al “manejo conceptual y empleo de vocabulario técnico” E (dd3).

Explicitó que las categorías de análisis que utiliza se construyen en sala junto a los colegas de Didáctica de Sociología y de las demás especialidades. Consideró que en su Centro “es una fortaleza el trabajo en equipo, resaltando que los docentes de las asignaturas específicas realizan (junto al docente de Didáctica) visitas didácticas junto a su respectivo análisis” E (dd3).

Resultó novedosa su estrategia de pensar las categorías de análisis en sala, tanto en salas específicas, como con el resto de las especialidades, como así también realizar las visitas de Didáctica junto con otros docentes de las asignaturas específicas. Ello colaboraría en consolidar los pilares del perfil docente a que aspira el Plan 2008, en tanto se puedan hacer acuerdos para trabajar en una misma Didáctica coherente disciplinar y epistémicamente con dicho perfil. También habilita al pienso interdisciplinar, asunto que también promueve el perfil docente de este Plan 2008.

La docente explicó que tiene como base un documento elaborado por docentes de Didáctica y Adscriptores/Adscriptoras en el marco del Congreso del año 2003 realizado por la Asociación de Profesores de Educación Cívica, Derecho y Sociología del Uruguay, el cual refiere al perfil de egreso de cada curso de Didáctica. En ese momento los profesados de Derecho y Sociología estaban juntos, razón por la cual, lo reelabora “partiendo del perfil de egreso de Didáctica 3 elaboramos dicha categorización” E (dd3). Los aspectos que toma de dicho documento y que manifestó reelaboró son:

a) Responsabilidad en el aula: planificación y re-planificación reflexiva, exploración de ideas previas (de la asignatura, y de otros saberes), respeto de la secuencia didáctica, asiduidad, puntualidad y actitud frente al trabajo, capacidad de resolver situaciones imprevistas, manejo de la disciplina, uso de

la voz, lenguaje corporal, desplazamiento, manejo conceptual, empleo de vocabulario técnico, interrogación, reflexión y aportes de los estudiantes, identificar y trabajar con dificultades de aprendizaje que puedan presentar los anteriores, evaluación, promoción de valores, innovación de la propuesta, evaluación y reflexión sobre su práctica. b) Responsabilidades con la Institución: libreta al día, asistencia a las distintas instancias de coordinación, reuniones, exámenes, archivo de evaluaciones, conocimiento y respeto de la normativa. c) Compromiso con la Institución: coordinar interdisciplinariamente generando actividades que contribuyan al proyecto del centro o las necesidades del contexto, coordinar con los docentes de la asignatura. Vínculo permanente con adscripción. E (dd3).

Es de destacar que la reelaboración que realizó la tutora, implicó hacer énfasis en incluir la mirada institucional al momento del análisis de las prácticas, como así también su decisión de que las clases también sean visitada y analizadas por docentes de las asignaturas específicas. Dicha reelaboración, como ya se expresó, consideró el saber disciplinar en términos de “manejo conceptual y empleo de vocabulario técnico”.

En síntesis, los tutores y las tutoras entrevistados/as analizan las prácticas de sus practicantes, y tienen estrategias para ello. El tutor del Centro I se centra en el análisis de las categorías que son necesarias en cada caso, admitiendo la importancia de contar con algunas categorías generales, las que remiten más al cómo enseñar que al qué enseñar. La tutora del Centro II tiene categorías de análisis *a priori* que serán reconstruidas en función de cada práctica, y dichas categorías hacen énfasis en el qué enseñar, procurando analizar el discurso sociológico construido previo, durante y posterior a la clase. La tutora del Centro III centra su análisis en la dimensión institucional y habilita a los/las docentes de las específicas para el análisis sociológico, determinando en salas las categorías de análisis tomando como base el documento citado.

3.2. El análisis de las prácticas en la voz de practicantes y egresados/as de Sociología

Se aplicó una Encuesta a estudiantes de Didáctica III y egresados/as, en la modalidad online haciendo uso de los formularios de Google. Se utilizó un cuestionario con 18 preguntas. La primera parte del cuestionario se dedicó a variables personales tales como la edad, la formación académica, los años invertidos en la carrera, el Instituto en qué cursaron. Luego se implementaron algunas preguntas introductorias al tema, como solicitarles sus recuerdos respecto de los cursos de Didáctica y su valoración general de las prácticas docentes. En un tercer grupo de preguntas se consultó específicamente sobre

el tema que se investiga. En este sentido, se solicitaron características que consideran debe tener un docente Adscriptor/a y el/la de docente de Didáctica, cuál deben ser sus roles, acerca del perfil de los practicantes y las practicantes, los aspectos que contiene la carpeta de Didáctica, por qué creen que es fundamental un curso de Didáctica, frecuencia con que analizan las prácticas, las ocasiones en que lo hacen, quienes solicitan el análisis, cuáles son los marcos teóricos utilizados, las estrategias aplicadas para el análisis y en qué consisten las visitas de didáctica.

Fueron 23 personas que contestaron la encuesta, estudiantes y egresados/as del Plan 2008 de Sociología entre los años 2012 y 2017, entre 21 y 39 años edad. Cinco son varones, dos por el Centro I, dos por el Centro II y uno por el Centro III. El 47.8% de quienes fueron encuestados/encuestadas son del Centro I, el 26,1 % del Centro II y el 26,1 % del Centro III.

Una lectura general de la encuesta permitió afirmar que estudiantes y egresados/as del Plan 2008 de los tres Centros analizados han logrado disfrutar de su práctica, consideran que los docentes y las docentes que realizan tutorías deben reunir algunas características comunes como el de ser guía y acompañar en todo el proceso, no obstante se visualizó una asociación del cuerpo docente de Adscriptores/as con la práctica, y del cuerpo docente de Didáctica con la teoría. Uno guía en los aspectos prácticos, y otro en los aspectos teóricos. Se apreció la presencia de una concepción tradicional de la Didáctica, en la que teoría y práctica se las concibe escindidas. Esta visión se reforzó cuando refirieron a los docentes y las docentes de Didáctica, y los/las vincularon con la reflexión epistemológica, las planificaciones, la problematización y la argumentación.

En relación al perfil de los practicantes y las practicantes enfatizaron en la responsabilidad, en el compromiso y en el ser “conocedores de la materia”, no hicieron referencia al análisis de sus prácticas. Respecto de la frecuencia del análisis, el 60,9% analizó siempre sus clases, el 30,4% generalmente y el 8,7% en ocasiones puntuales. Respecto de cuándo lo hicieron, el 100% analizaron cada vez que dieron la clase, no solo en las visitas. Si bien mencionaron otras prácticas, como la visitas a compañeros, no se hizo referencia a su análisis. Los docentes en su mayoría solicitaban el análisis (69,9%), si bien a una parte importante no les fue solicitado (33.3%).

Cuando se los consultó en relación a la fuente del análisis, el 60,9% manifestó recordar los marcos teóricos utilizados, no obstante a la hora de mencionarlos muy pocos recordaron algún marco teórico (4,3% citan a Zavala, Ravella y Leimonie). Surgen respuestas muy generales como: “debían fundamentar con autores de pedagogía” (8,7), “los proporcionaba la docente, gene-

ralmente eran críticos” (4,3%), “los marcos teóricos son construidos con el docente de Didáctica” o proviene del “pensamiento crítico”. Manifestaron que aprendieron a analizar, el 56,5% de ellos en Didáctica y el 43,5% en su práctica.

Respecto de las visitas de Didáctica, surgieron tres líneas distintas de devolución. Un tipo de visita que se sostuvo en un rol pasivo de los practicantes y las practicantes, quienes escuchaban sus “aciertos” y “errores”. Una segunda modalidad con un rol más activo, y las interrogantes giraron en torno a “cómo se enseñó”. De esta manera se puso énfasis en el pizarrón, desplazamiento por el salón, vínculos, entre otros aspectos. Una tercera modalidad estuvo basada en la estrategia de la interrogación reflexiva, que reparó en los contenidos didácticos disciplinares y epistémicos.

3.2.1. Rol de los/las tutores/as y sus concepciones implícitas

Quienes fueron encuestados vincularon al Adscriptor/a con los aspectos prácticos, y a los docentes y las docentes de Didáctica con los teóricos: “el docente Adscriptor está más comprometido con los aspectos prácticos de la docencia: el cómo y cuándo, siendo estos insumos permanentes para la reflexión teórica” E II (e4)⁵. “El docente de Didáctica está más relacionado a los aspectos teóricos de la docencia, el por qué y para qué” EII (e4), quienes deben poseer “creatividad para ayudar al practicante, conocimiento sobre la materia y formación con respecto a lo epistemológico” EII (e5).

Para algunos estudiantes y egresados/as el rol de los tutores y las tutoras fue hacer énfasis en la importancia de la teoría sociológica, por tanto esta fue un punto clave en el análisis. Reconocieron la pregunta como la estrategia fundamental en el análisis, y tenían claras preguntas relativas al qué enseñar, cómo, por qué y para qué enseñar Sociología. Circulaban en las visitas “las fortalezas, aspectos a mejorar o a analizar, “qué” Sociología quiero enseñar” “para qué”, y “para quiénes” EI (e2).

Otro encuestado refirió a los tutores y las tutoras como docentes con una marcada impronta epistemológica a la hora del análisis, valoró la importancia de la teoría sociológica en el análisis, la interrogación didáctica-epistémica fue la principal estrategia utilizada para ello. Surgió de los encuestados un estilo de tutor/tutora que hizo énfasis en las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas. Refirieron al tutor/tutora de Didáctica como el/la docente que les permitió “reflexionar sistemáticamente sobre los intereses constitutivos de las ciencias sociales y las prácticas docentes. Reconocer en la docencia supuestos sociales, epistemológicos y políticos, que la conforman y orientan

5. Encuestado de Centro II estudiante cuatro.

las decisiones que se toman” EII (e4). En las devoluciones fue fundamental el “diálogo a partir del análisis de categorías sociológicas y la problematización” EII (e5).

Un tercer grupo de encuestados manifestaron que el rol de sus tutores/as ha sido utilizar como estrategias para el análisis las preguntas, y el uso de planillas. En este caso, el centro del análisis estuvo puesto más en el cómo se enseña, que en el qué y para qué. La reflexión epistemológica estuvo ausente, se hizo evidente en contradicciones teóricas manifestadas en sus respuestas. Entendieron que para analizar sus prácticas debían “fundamentar para qué y por qué utilicé tal recurso, estrategia y tema en autores de pedagogía” E III (e6). Se apreció una contradicción en tanto la propia estudiante expresó que es necesario “tener mucha capacidad autocrítica no tener previas asignaturas como las teorías” E III (e6), si bien consideró relevante la teoría sociológica, su fuente teórica para fundamentar fue la pedagógica. En este sentido, Ferrerós refiere al esfuerzo por reflexionar acerca de las matrices epistémicas, y sostiene que “no siempre conocemos estos modos con los que nos conocemos a nosotros mismos” (2015, p. 2).

Las devoluciones de Didáctica consistieron en ver “si la planificación se cumplió o no. En el paradigma que nos ubicamos siempre tratando ser crítico y reflexivo en los recursos estrategias rol y posición frente al grupo todo, más la capacidad autocrítica durante el proceso” EIII (e6). Por un lado se entendió el rol del tutor en un papel controlador “se cumplió o no”, por otro se hace énfasis en la criticidad, la cual aparece vinculada a los “recursos, estrategias y rol” sin ninguna mención a la problematización del contenido disciplinar que se enseña. Al decir de Steiman (2011) se está frente a algunos nudos problemáticos, en tanto no se conocen las racionalidades que sostienen esas decisiones, por lo cual no se hacen visibles las contradicciones del discurso.

3.2.2. Análisis de la práctica pedagógica versus práctica docente

¿Qué analizaron los/las encuestados/encuestadas: la práctica pedagógica o la práctica docente, o ambas?

En general no identificaron estrategias concretas para el análisis, pero tuvieron claro que lo que hicieron fue un análisis. Asimismo un solo estudiante citó autores como Anijovich, Mora, Steiman y Frigeiro, los demás afirmaron no conocer marcos teóricos para el análisis.

La mayoría centró su análisis en la práctica pedagógica. En las visitas de Didáctica realizaban “la evaluación de aspectos globales como coherencia, transposición, organización, relacionamiento interpersonal, clima de clase y contenidos” EI (e1). Analizaban “el clima de aula, como me desenvolvía. El

uso del pizarrón. El tiempo planificado. La fluidez del tema” EI (d2)⁶. Vincularon la devolución de una visita de Didáctica con “ayudar a reflexionar sobre los objetivos propuestos para la clase y lo que había pasado en el aula” EII (e4).

La estrategia fundamental de los docentes y las docentes fue la interrogación: “se basaba en la frecuencia y el uso de la pregunta, la re-pregunta” EI (d2). “Principalmente los docentes y las docentes realizaban interrogaciones a partir de puntos relevantes que deben analizarse para repensar críticamente los errores o aquellos aciertos como forma de retroalimentación” EI (d1). Lo que varió fue el estilo de interrogación y los objetivos de la misma. En algunos casos la pregunta puso su foco en el cómo se enseña, en otros en el qué, y en un tercer grupo de encuestados se priorizó el para qué enseñar.

Quiénes orientaron la pregunta al cómo enseñar, discutían “como dar los temas” EIII (e1), pero los temas no se discuten, son los que están en el programa. Quiénes pusieron énfasis en el qué enseñar discutieron la “formación teórico-sociológica sobre los temas a trabajar, que permita al docente orientar su práctica fundamentada en problematizar contenidos teóricos y saberes sociológicos, superando la opinología en el aula” E II (e4). Otros hicieron énfasis en el para qué enseñar, “siempre pensaba el para qué enseñar para que todo tenga sentido y ayude a lograr mis objetivos como docente” EI (e3).

Una pequeña cantidad de entrevistados/as señalaron evidencias respecto al análisis de la práctica pedagógica inscripta en la práctica docente, en el sentido que lo entiende Achilli (1987). En ese sentido afirmaron que analizaron el qué enseñar (teorías sociológicas) y para qué enseñar, relacionado a su perfil docente: “el conocimiento de las diferentes teorías para ir encontrando mi camino y tomar mis decisiones, de esta manera trabajar en la formación de mi perfil como docente” EI (d2). Es decir, se analizó el contenido disciplinar que se enseñó, el cómo y a quiénes en función del por qué y para qué se enseñó Sociología.

3.2.3. Concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas

Hay encuestados/as que reconocieron la importancia de la teoría sociológica, y de la reflexión epistemológica para analizar las prácticas. Identificaron la interrogación didáctica, y el uso de categorías sociológicas como estrategias fundamentales en el análisis.

Este grupo manifestó claridad respecto de la importancia de las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas. Los/las estudiantes al definir lineamientos de su perfil como practicantes repararon en los siguientes aspectos:

6. Encuestado de Centro I egresado uno.

tos: “el compromiso ético de la práctica docente es fundamental. Compromiso con uno mismo, con sus estudiantes y con la institución, la formación teórico-sociológica (...) que permita al docente orientar su práctica fundamentada en problematizar contenidos teóricos y saberes sociológicos” E II (e4).

Algunos egresados/as consideraron fundamental tener un curso de Didáctica para que “que el estudiante logre definir pensar y repensar su paradigma educativo (autonomía)” EII (d4). Para ello en las visitas era importante “comentar la clase, pensar en los emergentes, resoluciones, planificación, reflexionar sobre la clase, los objetivos, la metodología y la coherencia del planteo de la clase desde un paradigma” E II (d4).

En el curso de Didáctica fue fundamental “el conocimiento de las diferentes teorías para ir encontrando mi camino y tomar mis decisiones, de esta manera trabajar en la formación de mi perfil como docente” EII (d5).

Por otro lado, un conjunto de encuestados/encuestadas consideró la “devolución” de la visita de Didáctica como “una instancia, donde uno (...) se puede ver de una forma objetiva” EIII (e7), entendiendo la objetividad como sinónimo de imparcialidad o neutralidad. Ello supuso, el no tener presente el papel que tienen las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas, en la medida que dicho concepto de objetividad tiene su fuente en la concepción positivista. Sánchez Vázquez cuestionando esta concepción, y entendiendo que no es posible su práctica, refiere a la misma como la “teoría de la neutralidad ideológica” explicitando que es una ideología más en tanto toda ciencia social “se hace desde y con cierta ideología” (1976, p. 152).

Las consecuencias de la concepción didáctico/disciplinar/epistémico que describieron se trasladó a la práctica, en tanto los/las encuestados/encuestadas vinculados a esta línea de trabajo, relataron la visita de Didáctica como un espacio en el que los comentarios referidos al conocimiento sociológico “siempre eran los menos, (...) se basaban en cómo trasladar contenidos al escenario de clase, y se resaltaban de ello las potencialidades y debilidades” EIII (d6). Asimismo afirmaron que “se observaban más las cuestiones relativas a la utilización del cuerpo, y la gesticulación, el uso del espacio del aula, el uso de la pizarra y/o medios audiovisuales” EIII (d6).

En esa concepción el papel que asumió el/la estudiante en el análisis fue más pasivo que activo: “Siempre antes de darme la docente la devolución, me preguntaba a mí como estuvo mi clase, que me pareció” EIII (d7) Es decir, quién analizó haciendo una devolución fueron quienes realizaron la función tutorial, una vez que quienes dieron la clase manifestaran sus sentires. Usaron para ello una planilla en las devoluciones.

También relataron en qué consistía la devolución de una visita de Didáctica. Surgieron relatos con “devoluciones” muy diferentes, en los que se apreció el papel de las concepciones didáctico/disciplinares/epistémico.

Una clase de devolución basada más en una lógica instrumental controlando “la planificación si se cumplió o no [o en la que]el docente también planteaba como encararía el tema si fuese su clase para tomar aquello que nos sirviese poner en práctica” EIII (e2).Una modalidad en la que el estudiante practicante asumía un rol más pasivo en la devolución, en la que “se marcaban los aspectos positivos y negativos, siempre dando posibles soluciones para que estos últimos no se repitieran (...) para no cometer nuevamente los mismos errores” E III (e1).

Se presentó también otra clase de devolución, con un papel más activo por parte de los practicantes y las practicantes. En este caso, los docentes y las docentes realizaban interrogaciones a partir de puntos relevantes, tales como la “postura docente, manejo del error, el lenguaje utilizado, manejo de la voz, presentación personal, desplazamiento por el salón de clase, manejo del recurso didáctico, secuencia didáctica, como se construyó el conocimiento, interrogación, vínculo con los estudiantes” EI (d1).Esta modalidad buscó “fundamentalmente ayudar a reflexionar sobre los objetivos propuestos para la clase y lo que había pasado en el aula” EI (d1). Esta clase de devolución Didáctica estuvo más vinculada a la racionalidad práctica.

Una tercera clase de devolución también con un papel activo por parte de los/las estudiantes, se sostuvo en el uso de la interrogación didáctica con el objetivo de promover la reflexión sobre otros aspectos de la práctica: “en el paradigma que nos ubicamos siempre tratando ser crítico y reflexivo en los recursos estrategias rol y posición frente al grupo todo, más la capacidad autocrítica durante el proceso” EI (d1), “evaluar el grado de conciencia que posee el practicante respecto de los presupuestos epistemológicos que subyacen a las elecciones que se realizaron durante la clase” EII (e1).Se analizaron los aspectos “didácticos (manejo de pizarrón, postura, recursos, etc.), pedagógicos (vínculo con el otro, etc.) y epistemológicos (...) se basaba en el uso de la pregunta, la re-pregunta (...) se busca el diálogo a partir del análisis de categorías sociológicas” EII (e2). En esta modalidad, se apostó a la problematización, priorizando la autonomía: “había un primer momento de análisis de la clase por mi parte, y luego, sobre éste, el/la docente de Didáctica realizaba una devolución” EII (e2). Esta devolución Didáctica se correspondió más con una racionalidad crítica o emancipatoria.

3.3. Razones de ingreso a la Formación Docente, al Profesorado de Sociología y el papel de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas

Se realizaron doce entrevistas online utilizando formularios de Google. Fueron dirigidas a estudiantes de cuarto año y egresados/as en los tres Centros educativos investigados. Se formularon seis preguntas, solicitando fueran contestadas en un espacio promedio de 10 renglones cada una. Se pidió que relataran los motivos de su ingreso a la carrera docente, y al Profesorado de Sociología específicamente, que pensarán el papel que le otorgaron a la Didáctica en la carrera del profesorado, cómo entendieron el rol del cuerpo docente que realizó la tutoría en la formación de profesorado, qué significó analizar las prácticas, y qué significado le otorgaron al análisis de las prácticas. También se les consultó acerca de la planificación anual: ¿Cómo tomaron las decisiones? ¿Qué criterios utilizaron? ¿Cómo enmarcaron su planificación en el Plan de Estudios? y finalmente se les solicitó la posibilidad de compartir una planificación anual. De 12 planificaciones que pudieron recibirse, se recibieron ocho.

De las 12 entrevistas online que formaron parte del universo de análisis, cuatro entrevistados correspondieron al Centro I, (dos estudiantes varones de cuarto y dos egresadas. Los estudiantes de cuarto no compartieron sus planificaciones anuales, si los egresados), cuatro entrevistados provienen del Centro II (dos son estudiantes varones de cuarto y dos egresadas. De los dos estudiantes, uno comparte su planificación y las dos egresadas) y cuatro entrevistados del Centro III. (Tres son mujeres y un entrevistado es varón, dado que la mayoría de los estudiantes de Sociología que pasaron por el plan 2008 de este Centro son mujeres).

3.3.1. Razones de ingreso a la formación docente

En relación a las razones por las cuales ingresaron a la Formación Docente, están el “gusto por la docencia”, la “salida laboral” y algunas razones más personales.

“El gusto” por la docencia va asociado a la nobleza de la profesión en tanto colabora en formar mejores personas, por las oportunidades que supone ya sea para ayudar a los estudiantes como a uno mismo: “me sacó del infierno de mi casa, creo que ese es el motivo principal por el que decidí ser docente, devolver lo que alguna vez me dieron” EI (d1). “Me agradaba mucho ayudar a mis compañeros con sus trabajos y explicarles los temas” EII (e1).

“La salida laboral” como razón para ingresar fue vista por algunos como “un complemento para mi formación académica” EI (e1). El profesorado fue

elegido como complemento de otra carrera, y para la satisfacción de metas personales: “la docencia era una salida laboral posible con miras a la estabilidad para forjar sueños y proyectos personales (alquiler de una vivienda, independencia económica, cursos, viajes, etc.) (...) El profesorado de Sociología porque en mi caso venía de la licenciatura y ya estaba dedicada al estudio” EI (d2).

También surgieron razones personales como el lugar donde viven, la distancia con un centro de estudios: la “cercanía a mi ciudad natal, (...) era una muy buena oportunidad” EII (e1). Además estuvo presente como razón personal la experiencia con el docente de Sociología de Secundaria: “me fascinó desde que la tuve en quinto, recuerdo a mi profe rezongando porque le gustaría darnos una mirada más sociológica pero no podía porque le faltaba formación, decía: «sólo tengo un barniz de Sociología»” E I (d1). Ese docente de Sociología colaboró en la elección, pero no precisamente por el conocimiento disciplinar que tenía, sino por otros aspectos que son esenciales en la tarea docente y que marcan a un estudiante.

3.3.2. Razones de ingreso al profesorado de Sociología

Entre los entrevistados también surgieron razones disciplinares. Eligieron el Profesorado de Sociología con fundamentos disciplinares, no obstante estos no estuvieron tan marcados como las razones para el ingreso a la docencia. Es decir, en la mayoría de los entrevistados pesó más la decisión de ser docente, y no tanto de qué disciplina. No se ingresó al Profesorado de Sociología por la disciplina en particular, esta sería una razón colateral, no necesariamente de primer orden: “el ingreso a la carrera docente fue por elección, entré a formación docente convencida de que era lo que quería hacer. La elección del profesorado de Sociología ya no lo tenía tan claro” E II (d1).

En relación a los motivos por los cuales ingresaron al Profesorado de Sociología, tanto estudiantes como egresados/as expresaron su gusto por la docencia, y el trabajo con adolescentes. En cuanto a por qué eligieron Sociología la razón principal fue el/la docente de Sociología que tuvieron en Secundaria. En este sentido afirmaron que el gusto por estudiar lo que sucede en una sociedad y reflexionar en torno a ello, también pesó en la elección. El “gusto” por la profesión docente fue explícito: “Me gusta la docencia y la Sociología, trabajar con adolescentes” E III (e1). “Me gusta trabajar con adolescentes y sobre todo educar” EIII (d2).

Algunos de quienes se decidieron por la Sociología en particular, lo hicieron marcados por el docente de Sociología del bachillerato: “La elección de la Sociología fue a partir de haber cursado dicha materia en 5to año, y

también la docente que tuve en la asignatura fue un punto trascendente en mi elección” E II (e1). “Sociología me pareció sumamente interesante en el liceo” E II (d2). La elección por la Sociología fue porque “tuve dos muy buenos profesores en Sociología y Derecho, y por eso considero que los modelos son fundamentales en la formación” EIII (d1). “Elegí el profesorado de Sociología, porque fue una de las asignaturas que más me gustó cuando realicé el liceo” E III (d2).

En otros casos, fue un/una docente quien los marcó, pero no fue el de Sociología el/al memorable: “En 5° año del Liceo tuve una docente de Literatura que fue muy significativa para mí, en ese momento estaba segura de que la docencia iba a ser mi primera opción” E II (e1).

Una razón de orden disciplinar fue que la Sociología contribuyó a generar conciencia social “tenía claro que mi orientación profesional tenía que ir por el lado de la conciencia social” EII (e2), si bien no fue la Sociología en secundaria que le enseñó esto, sino la Filosofía “que problematiza el sentido común establecido, y por lo tanto aporta de manera significativa a un proyecto de emancipación social” E II (e2). Este estudiante eligió un Instituto de Formación Docente cuando supo “que ya no formaba parte del proyecto de reforma que lo fundó, sino que ahora estaba enmarcado en un mismo plan nacional” E II (e2). En este caso en la elección de la profesión hay todo un análisis previo relativo a la docencia, pero hay principalmente análisis político y epistémico. Ello contribuye a tomar la decisión, además de “comparar los programas de las especialidades, y encontrarme que entre la Sociología y la Filosofía, encontraba más similitudes que diferencias” E II (e2).

Otra razón disciplinar son “los temas que se trabajan que son esenciales para analizar el propio mundo en el que estamos inmersos” E III (d2) porque la Sociología permite “espacios de reflexión y crítica para con la vida actual y la sociedad” EIII (e1), “me apasiona la sociedad. Entender y comprender a los individuos interactuando siempre me pareció sorprendente” E III (e2) y “los temas que se trabajan son esenciales para analizar el propio mundo en el que estamos inmersos” E III (d2).

3.3.3. Rol de los tutores y tutoras, y sus concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas

Se recordará que con el término tutor/ase incluyó a los docentes y las docentes de Didáctica y Adscriptores/Adscriptoras. Si bien resultó claro que fue vital el papel del curso de Didáctica, ni estudiantes ni egresados/as expresaron razones explícitas vinculadas al análisis de las prácticas como razón principal por lo cual tener un curso de Didáctica, o realizar una práctica en una ins-

titución de educación media. Solo cuando se les preguntó acerca del análisis hubo referencia entre esta práctica y sus tutores/tutoras, vinculando el análisis más con el curso de Didáctica, que con el/la Adscriptor/a.

Algunos entrevistados/as manifestaron una mirada similar respecto del rol de los tutores y las tutoras. Asociaron al Adscriptor/a con la idea de “guía”, “ejemplo” o “referente”; mientras que los docentes y las docentes de Didáctica también fueron considerados/as “guías”, pero diferente. Mientras que “el docente Adscriptor es una imagen, un ejemplo un guía que nos acompaña en el proceso. Un docente de Didáctica es nuestro acompañante que nos orienta, y nos enseña a mejorar en cada momento. Los dos son diferentes, pero guías” E III (e1).

En relación al/la tutor/tutora de Didáctica, los entrevistados afirmaron que su papel fue fundamental en el Profesorado. Refirieron a ellos/ellas como “principal, insustituible, irremplazable, trascendental, clave, básico” EI (d2). También afirmaron que “debe brindar herramientas (...) para un buen desenvolvimiento en su futura tarea docente” EI (e2). En relación al papel de la Didáctica en la Formación Docente, manifestaron que fue el curso fundamental en la carrera. “La Didáctica es lo medular y esencial en la carrera” E III (e1), “sin la Didáctica sería imposible lograr una enseñanza significativa” EIII (e2).

Se identificó un concepto importante en relación a la Didáctica, y es que la entendieron como un espacio articulador: “Es el articulador entre la Didáctica de la especialidad, la práctica del estudiante y los elementos que constituyen ese equipo que conforma con el docente Adscriptor” E I (e2). Al mismo tiempo, visualizaron que tal articulación requiere de mayor coordinación, es más hipotética que real, en particular entre las asignaturas específicas y las ciencias de la educación: “se debe trabajar en conjunto los docentes de Didáctica, pedagogía y teoría (cosa que no pasa)” E I (e1).

Si bien concibieron a la Didáctica como un espacio articulador, visualizaron tal tarea como responsabilidad del profesor/profesora de Didáctica y no de los Adscriptores y las Adscriptoras: “el docente de Didáctica es el articulador entre la Didáctica de la especialidad, la práctica del estudiante y los elementos que constituyen ese equipo que conforma con el docente Adscriptor” E I (e2). De la misma manera que relacionaron los docentes y las docentes de Didáctica con la teoría, y los/las Adscriptor/Adscriptoras con la experiencia. Estos últimos fueron “el generador de habilidades por experiencia y práctica para el estudiante” E I (e2).

Respecto de la Didáctica se apreciaron dos concepciones en juego. Una más tradicional, en la que se entendió que teoría y práctica están separadas, y cada una de ellas se corresponde con un/una tutor/tutora. Asociada a esta

visión se entendió que los/las tutor/tutoras de Didáctica deben ocuparse de brindar herramientas. Esta idea se vinculó más con el cómo enseñar que con el qué, el por qué y el para qué enseñar. En ese sentido, se espera que se enseñen una serie de recursos y técnicas. Sin embargo, también se identificó una concepción de la Didáctica más alternativa, vinculada a la problematización de la enseñanza de la Sociología, preocupada por los aspectos disciplinares, y también por su epistemología.

En relación a la visión tradicional de la Didáctica, los entrevistados refirieron a ella como una metodología a cargo del profesor/profesora de Didáctica quien “debe brindar herramientas que al estudiante le aporte un buen desenvolvimiento en su futura tarea docente” E I (e2), “porque te brinda las herramientas suficientes para formarte como profesional de la educación” EIII (d2), ayudando a “motivar a los alumnos utilizando estrategias y recursos” E III (e1). Vincularon la Didáctica con una metodología, con una serie de recursos y métodos que hay que enseñar. Además, apareció escindida del conocimiento disciplinar, este no admite discusión, se enseña lo que está en el programa, tal como allí se presenta. Se apreció una idea que se acerca más a una Didáctica general, y no se percibió su especificidad: “El conocimiento es fundamental, pero la Didáctica imprescindible” EIII (e1), “a través de la Didáctica, uno puede enseñar lo que quiera ya sea Sociología u otra” E III (e2). El docente de Didáctica ayuda “tanto en lo didáctico como en el contenido de una clase” EIII (d2).

En menor cantidad de respuestas surgió una concepción diferente respecto de la Didáctica, en tanto se la vinculó con la reflexión epistémico/disciplinar. Manifestaron que “la Didáctica es primordial por dos motivos, en lo que refiere a la práctica docente y la epistemología que incluye la misma” E II (e1). Dada las posibilidades de análisis que habilita el curso, los/las estudiantes afirmaron “el papel de la Didáctica en el profesorado de Sociología, es central, fundamental, imprescindible y no sé qué otro adjetivo dedicarle para que se perciba la importancia que tiene (...) este aspecto de la formación docente. Para mi resultó (...) removedor” EII (e2). El análisis les aportó la posibilidad de “visualizar la complejidad de la tarea docente, la inmensa responsabilidad teórica y afectiva que implica estar a la altura de las circunstancias, y en especial el compromiso ético de estar a la altura de los estudiantes. (...) Me parece pertinente que la materia Epistemología, debe ser considerada su especificidad para la Sociología” EII (e2).

Esta concepción alternativa de la Didáctica “permite pensar, analizar, repensar, reflexionar. Al tiempo que nos interpela y nos pone el acento en el qué, cómo y para qué se enseña” E II (d1). “La Didáctica nos brinda alguna de

las herramientas necesarias para realizar la transposición de conocimientos sociológicos” E II (d2). Esta concepción concibe en relación dialéctica el qué enseñar con el cómo, en función del por qué y el para qué se enseña. En otros términos, esta visión problematiza la enseñanza de la Sociología, jerarquizando el conocimiento disciplinar para el análisis y sus fuentes epistémicas.

Quienes adhirieron a esta concepción Didáctica alternativa a la tradicional, expresaron que el/la docente de Didáctica “es quien nos acompaña en el momento de pensar nuestras clases, en el momento de seleccionar: los contenidos, las teorías, estrategias didácticas para enseñar” EII (d1). “Nos acerca diferentes paradigmas para generar en nosotros el conflicto, hasta lograr que tomemos conciencia de nuestra propia práctica y la podamos explicar con fundamentos teóricos desde el paradigma al que más nos acercamos” E II (d2).

No obstante, tenían más definido cuál es el rol de los docentes y las docentes de Didáctica que de los/las Adscriptor/as:

El rol del profesor/ra de Didáctica está mucho más pulido y definido que el de Adscriptor, es decir, a lo largo de la formación mis profesores/as adscriptores/as no me daban bolilla, solo daban las clases en frente tuyo para que los vieras y no había un pienso colectivo o aporte valioso, todo el apoyo y el soporte venía desde la Didáctica, la cual oficiaba de teórico/práctico tampoco existía comunicación fluida entre el profesor/a Adscriptor/a y el/la de Didáctica, solo se veían las caras en el tribunal, creo que eso debería cambiar, (...) Ambos deberían ser tutores que ayuden a promover nuevos aprendizaje y experiencias. Creo que el rol de profesor/ra Adscriptor/ra está en crisis, no tiene lineamientos claros, la gente hace lo que le parece y en muchos casos no hay una buena formación, mucha Sociología de manual, mucha definición sin pienso, ni siquiera tenemos una inspección propia para sugerir, apoyar y hacer crecer a las futuras generaciones, te van a ver y no saben de qué les estás hablando. E I (d 1).

El “equipo” de Didáctica se visualizó conformado por ambos docentes, sin embargo le asignaron un peso relativamente mayor a los docentes y las docentes de Didáctica, en tanto consideraron que son responsables de tal articulación, además de representantes de los aspectos teóricos, al punto que cuando buscaron un docente Adscriptor consideraron que era importante que sea buena persona, en tanto ello no es relevante para el docente de Didáctica: “El docente de Didáctica puede ser buen profesor y no tanto como persona, el Adscriptor debe ser buena persona ante todo pues eso es lo que más le transmite en el encuentro con los alumnos, al estudiante del profesorado” EI (d2).

En relación al rol del Adscriptor/a, manifestaron que “acompaña todo el proceso de práctica, también actuando como guía y realizando una devolución más inmediata de las clases dictadas” E II (d1), “permitiéndole que este desarrolle en su clase la práctica docente (...) ayudando al practicante en la toma de sus decisiones previo a encontrarse con un grupo a su cargo” E II (e1), colaborando “con la reflexión del practicante en lo referente al cómo y el cuándo de la propuesta de enseñanza” E II (e2).

Quienes se vincularon más con esta visión, entendieron que el docente Adscriptor/a “nos muestra su práctica, pero solo como un modelo, no como una guía a cumplir tal cual, nos tiene que dejar tomar decisiones a la hora de nuestra práctica, para que podamos ser autónomos y podamos analizar y reflexionar sobre ellas” E II (d2).

Finalmente también consideraron que la tarea de ambos tutores/as es ingrata “no solamente desde el punto de vista de la remuneración económica, sino desde el punto de vista afectivo y relacional. Es una responsabilidad enorme (...) ser quienes valoren las potencialidades de un sujeto para convertirse en docente digno” EII (e2).

En síntesis, entre los entrevistados/as circularon dos modelos de docente tutor/tutora. Uno más tradicional, que concibe que el/la profesor/a de Didáctica debe encargarse de los “aspectos teóricos” y el Adscriptor/a de los “aspectos prácticos”. Este modelo va asociado a una enseñanza de conceptos sociológicos. Por otro lado, un modelo de tutor/a más alternativo, en que ambos docentes deben trabajar dichos aspectos. Un modelo de tutor/a que problematiza la enseñanza de la Sociología.

3.3.4. El análisis de las prácticas

Cuando se les preguntó acerca del análisis en relación a los tutores y las tutoras, estudiantes y egresados/as vincularon a ambos tutores/as con el análisis, no obstante el/la docente de Didáctica se lo/la asoció más con el análisis disciplinar, y al Adscriptor/a con el análisis de cuestiones más prácticas tales cómo enseñar a un grupo específico de estudiantes conociendo sus características.

En general consideraron que quien analiza el qué enseñar, es decir el contenido disciplinar es el/la docente de Didáctica, y en la menor cantidad de casos, ello se trasladó a los docentes de las específicas, por ejemplo quien colaboró en la selección del contenido disciplinar fue el/la docente de Teoría Sociológica.

En relación a qué significó analizar las prácticas y qué significado le otorgaron al análisis, un sector menor contestó lo que se les preguntó y con ideas

claras. Para ellos analizar implicó pensar la clase antes, durante y después, para habilitar su reconstrucción. Manifestaron que analizar es problematizar la práctica, para lo cual interpelarla fue fundamental. La pregunta constituyó la principal estrategia que utilizaron para ello. En el análisis hubo muchas variables en juego, el conocimiento disciplinar y su epistemología no faltó.

Para quienes adhirieron a esta concepción descubrir qué Sociología se quiere enseñar, y cuál se enseña efectivamente es parte fundamental del análisis, pues ello implica encontrar las contradicciones, y la posibilidad de reconstruir la práctica en función de la racionalidad desde la que se pretende trabajar. La búsqueda de las contradicciones epistémicas y su transformación, fue parte del ejercicio de análisis:

“En mi experiencia me he encontrado con que oriento teóricamente mis prácticas a partir de pretensiones basadas en lo que puede denominarse paradigma crítico, y prácticamente me posiciono desde una postura un tanto positivista o tradicional, con clases un tanto expositivas, manualescas, sin abordar críticamente ni problematizar los supuestos teóricos, ni emplear preguntas que contribuyan al análisis reflexivo ni que enfrenten los saberes del sentido común. E II (e2).”

Quienes se vincularon más con esta visión afirmaron que analizar las prácticas implica pensar “cuál es el motor de mi accionar y de los que están a mi alrededor (...) después podemos ir más lejos (y entender) [su] incidencia en el mundo social. Si no hay prácticas conscientes no hay cambios sociales favorables” E I (d1) “Analizar la práctica en mi opinión significa mirar hacia atrás, lo que se hizo cómo se hizo y por qué se hizo así. El análisis de las prácticas es una herramienta del docente que es autocrítico, el que no lo es no lo practica” E I (d2).

Ese sector expresó que analizar las prácticas “consiste en repensar sus clases, es decir, no solo se limita a lo previo sino también a la post clase. Se analiza todo lo que implican las prácticas en relación a las decisiones tomadas por el docente” EII (e1). Otro estudiante manifestó que el análisis “permite evaluar la propuesta, reafirmarla o reformularla de acuerdo a los objetivos propuestos y acorde a las circunstancias concretas en que se enmarcan” EII (e2). El análisis supone encontrar las contradicciones entre lo se piensa y lo que se hace y ayuda a ver “con claridad una separación clara entre concepción teórica y práctica de aula” EII (e2).

Refirieron también al análisis como una instancia de pensamiento teórico, pero que implicó también reformulación de la práctica. Es decir, se analizó lo que se hizo, pero el resultado del análisis implicó también la reconstrucción de la clase. No constituyó solo una instancia de reflexión teórica, dado que se

buscó “extraer datos que nos ayuden a repensar el quehacer diario y formular conclusiones sobre futuras decisiones y acciones” E II (d1).

Ese mismo grupo asimismo consideró que el/la Adscriptor/a fue un ejemplo y referente de lo que se puede hacer, lo cual no significa que el/la estudiante deba reproducir su práctica: “el profesor Adscriptor simplemente da una referencia, pero no es la guía. Muchas veces los docentes Adscriptores quieren que el alumno realice su mismo modo de enseñar sin tomar en cuenta que cada uno tiene su manera de enseñar” EII (e2).

Por otro lado una parte de los/las estudiantes y egresados/as manifestaron nociones muy vagas, e inclusive no contestaron lo que se les preguntó respecto del análisis de las prácticas. Algunos desviaron la respuesta: “el análisis de las prácticas se debe de hacer de forma continua, teniendo en cuenta siempre al alumno y sus necesidades, teniendo presente el contexto y las individualidades” E I (e1). Otros entrevistados/as, si bien no elaboraron una idea de lo que significa analizar y se explayaron en otros asuntos, afirmaron que era importante “a medida que transcurre el curso, realizar procesos metacognitivos que posibiliten aquellas cuestiones que salieron bien y otras que no resultaran de lo que esperaba de una clase” EI (e2).

Este segundo grupo también vinculó el análisis con la autoevaluación, expresaron que “analizar las prácticas es la capacidad que tenemos para autoevaluarnos ver los errores y mejoras durante el proceso” E III (e1). Asimismo se encontró una asociación de la Didáctica con la Pedagogía, recurrieron a la Pedagogía para fundamentar sus planificaciones, en ningún momento hicieron referencia explícita al conocimiento sociológico: “el análisis de las clases muchas veces es fundamental, porque sirve para prever emergentes que siempre son distintos” E III (e2).

Finalmente, todos los/las entrevistados/as afirmaron que analizaron sus prácticas, si bien a un 33,3% no les fue exigida esta práctica. No vincularon el análisis directamente con la Didáctica, la relación se generó cuando se les preguntó explícitamente. Asociaron el análisis más con el/la docente de Didáctica que con el/la Adscriptor/a. Mientras otros afirmaron que con ambos analizaron pero aspectos diferentes, en Didáctica se analizó más el qué enseñar, por y para qué, mientras que con el/la Adscriptor/a se analizó más el cómo enseñar. Entre los/las entrevistados/as circularon dos concepciones sobre la Didáctica. Una más tradicional, en la que teoría y práctica están desvinculadas, en la que se pone la mirada en el cómo enseñar los contenidos que están en el programa. Por otro lado una Didáctica más alternativa, que piensa en forma dialéctica la teoría y la práctica, poniendo la mirada en su reconstrucción a través del análisis del qué y cómo enseñar, en función del

por qué y para qué se enseña. Esta concepción problematiza la enseñanza de la Sociología, y se preocupa por su epistemología.

3.4. Qué, cómo, por qué y para qué se enseña Sociología

Las planificaciones anuales fueron los documentos analizados. De 12 entrevistados, ocho compartieron sus planificaciones. Estas fueron analizadas en conjunto con las preguntas finales de la entrevista: “Cuando Ud. planifica: ¿Cómo toma las decisiones? ¿Qué criterios utiliza? ¿Cómo enmarca su planificación en el Plan de Estudios?”.

El primer criterio que se aplicó para relevar datos en las planificaciones fue no recurrir a una pauta, y hacer una lectura en profundidad de cada una. Luego de aplicado este criterio y, a partir de una lectura general de la información relevada, se realizó una lectura de las planificaciones considerando las categorías conceptuales que en su momento se decidieron: concepciones implícitas, concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas, práctica pedagógica versus práctica docente, análisis de la práctica pedagógica y docente y, rol de los/las tutores/as. De esta manera, se procedió a subrayar las planificaciones procurando identificar información relativa a estas categorías.

Dado que son varias las categorías conceptuales y están relacionadas entre sí, se tomó como principal criterio identificar QUÉ SE ENSEÑA, POR QUÉ Y PARA QUÉ SE ENSEÑA, a efectos de procesar datos que permitan al mismo tiempo analizar a partir de dichas categorías. En función de lo expuesto, se identificaron tres diseños de planificaciones. Uno de ellos que reprodujo los contenidos sociológicos programáticos. Otro diseño que dejó entrever cierto análisis del programa, y así planificaron una Sociología de autores y/o paradigmas. En esta segunda modalidad se distinguen dos grupos, uno que mantuvo esa decisión en toda la planificación, y otro que lo hizo solo en la primera unidad. En todos los diseños, fue común que al decidir qué enseñar, siguieran el orden de las unidades que plantea el programa, tomando decisiones a la interna de cada una de ellas.

3.4.1. Planificaciones con autores/autoras o paradigmas como eje transversal

Cabe explicitar que las planificaciones analizadas estuvieron pensadas para los programas de quinto año del Consejo de Educación Secundaria, y para bachillerato de UTU. En el primero, la teoría sociológica está más explícita en la primera unidad, y a medida que avanza el programa se va perdiendo. En el caso del segundo programa, la teoría sociológica no se explicita en ninguna de sus cuatro unidades.

Este grupo de entrevistados/as problematizó más la enseñanza de la Sociología, se preguntaron por qué y para qué enseñarla, realizaron una selección cuidadosa de la teoría sociológica que enseñaron y su fuente, si bien no explicitaron los contenidos a trabajar dentro de la teoría seleccionada. Seleccionaron contenidos a partir de algunas reflexiones didáctico/disciplinares/epistémicas, pero también tuvieron en cuenta las características de sus estudiantes, al tiempo que también respetaron el orden programático en todos los casos. Es decir, problematizaron los contenidos sociológicos a la interna de cada unidad. Dentro de dicho “orden” algunos seleccionaron autores, y otros decidieron temas a partir de los tres paradigmas clásicos de la Sociología.

Este grupo de entrevistados/as entendió que el papel de la planificación es el de guía, por tanto no hay que ingresar todas las decisiones en ella. Lo que ingresaron tiene que ver con los contenidos conceptuales, con los “autores” o paradigmas sociológicos. Todos/as tenían en sus planificaciones un objetivo de enseñanza construido a partir del ¿por qué y para qué enseñar Sociología? Se apreció cierta discusión teórica respecto de este objetivo, que se transfirió a la planificación, dado que hicieron explícita la teoría sociológica, cuando el programa no siempre lo hace, o ingresaron contenidos que el programa no presenta. Es decir, la problematización de lo que se enseña habilitó algunas decisiones más autónomas. Las planificaciones tenían una fundamentación con un desarrollo sintético. La bibliografía que seleccionaron fue respetuosa de la fuente sociológica que se decidió enseñar. Se apreciaron algunas dificultades en las formalidades para citar la bibliografía que se utilizó, salvo en un estudiante que es el único que lo hizo de manera correcta.

Un estudiante de este grupo respecto de la planificación anual afirmó: “la uso como guía pero no pongo autores hasta último momento (...) creo que la planificación anual tiene que ser lineamientos pero no estoy de acuerdo que esté muy detallada con todos los autores” E I (e1).

Entenderla como guía implicó seleccionar qué enseñar (autor/a o paradigma), en general no hicieron un detalle sobre que se abordó en cada caso. En dos casos mencionaron recursos didácticos como el pizarrón, noticias, videos, imágenes, historias de vida, frases, fragmentos de textos originales, películas, *power point*, *prezi*, *powtoon*, líneas del tiempo, cuadros comparativos, *google sites*. En ninguna planificación se tomaron decisiones sobre qué estrategias enseñar para aprender Sociología. Respecto de la evaluación se plantearon aspectos muy generales, principalmente referidos a los instrumentos de evaluación tales como escritos o tareas domiciliarias.

También tomaron en cuenta el grupo al momento de planificar, si bien no quedó explícito de qué manera se llevó a cabo. Se priorizó el grupo con

que se trabajó y la institución como criterios para tomar decisiones: “Primero tomo en cuenta el lugar” E I (e1). Otro estudiante en línea similar expresó que tiene en cuenta “las necesidades de los estudiantes, la institución y contexto social. Luego del análisis de grupo, se buscarán elementos que puedan ser positivos en el proceso de aprendizaje” E I (e2). La planificación “está enmarcada en las necesidades de los estudiantes y la propuesta programática” E I (e2).

Estas planificaciones tuvieron en cuenta “el significado de qué Sociología quiero enseñar. Los criterios van en relación a cómo comprendo la Sociología (...) sumado a la propuesta del programa de Sociología” E I (e2). En función de ello, explicitaron un objetivo de enseñanza. Este se construyó a partir de la siguiente interrogante: ¿por qué y para qué enseñar Sociología?

En síntesis, para los/las estudiantes de este grupo lo que se enseña tiene que ver con los contenidos programáticos, estos son seleccionados en general con dos criterios, por un lado el grupo y la institución con que se trabaja y, por otro lado con cómo comprenden la Sociología, de lo que se puede inferir es una Sociología de “autores”. Ello eventualmente podría significar la revalorización de la teoría sociológica por sobre la enseñanza de conceptos sociológicos, lo cual supone un camino hacia la problematización de la enseñanza de la Sociología.

Pasando a considerar la voz de los egresados/as de este grupo, respecto de la planificación, uno de ellos afirmó: “Si bien hago una planificación general que posee determinados ítems (...) la verdadera bajada a tierra se produce en el aula, es decir voy modificando determinados aspectos a través de la evaluación diagnóstica” E I (d1). Analizando la planificación de este docente, se aprecia que tiene como “ítems”: fundamentación, objetivo de enseñanza, objetivos particulares, objetivos actitudinales, criterios de evaluación y contenidos, no tomó decisiones respecto del cómo enseñar, por ejemplo, estrategias y recursos didácticos.

Este egresado comenzó su planificación con una fundamentación realizada a partir de la interrogante: ¿por qué y para qué enseñar Sociología? En relación al por qué sostuvo: “Porque sus contenidos teóricos y epistemológicos nos ayudan a ver el mundo en el que estamos insertos con otros ojos ya que “los seres humanos mediatizan y construyen la realidad en base a las teorías de las que disponen (Popper, 1988)” E I (d1). Fundamento que da cuenta de la importancia que le asigna a la teoría sociológica y a su epistemología. Esta decisión fue coherente con los contenidos que seleccionó, que siguieron esa línea de trabajo.

Respecto del para qué enseñar Sociología afirmó:

Las personas analizan, evalúan e interpretan los sucesos en los que están involucrados y estos pensamientos influyen en su accionar. Es aquí donde la Sociología entra en acción (...) si la acción del sujeto está determinada por sus representaciones los profesores en general y los de Sociología en particular debemos definirlos conocimientos que enseñamos a nuestros alumnos. Los mismos reflejarán qué tipo de sociedad y de ser humano queremos: un ser humano liberado que forme parte de una sociedad democrática, participando en ella, que respete la diversidad y pueda cuestionar su entorno para modificarlo o un ser humano dominado, sin incidencia alguna que viva de forma autómatas en una sociedad reproductora de la desigualdad social como lo es la nuestra y tantas otras. EI (d1).

Asimismo explicitó que adhiere a la primera concepción de sociedad y de sujeto a que hizo referencia. Cerró su fundamentación explicitando su objetivo de enseñanza: “Contribuir para que el estudiante pueda conocer y reflexionar sobre la realidad en la que está inmerso y así poder apreciar los fenómenos sociales desde múltiples miradas” EI (d1). En ese sentido, consideró necesario dar a conocer las diferentes perspectivas teóricas “con el fin de que el estudiante tenga un abanico de posibilidades entre las que pueda elegir y tomar una postura” EI (d1).

La importancia que se aprecia de las diferentes perspectivas sociológicas en la fundamentación y en su objetivo de enseñanza se trasladó a la selección de contenidos. Si bien se sigue el orden de las unidades del programa, en cada una de ellas seleccionó contenidos, y explicitó la fuente sociológica, como se aprecia a continuación:

Módulo I: La Sociología como ciencia.

- La perspectiva sociológica. ¿Qué implica pensar sociológicamente? Sociología y sentido común (Zygmunt Bauman). Imaginación sociológica (Mills). - Surgimiento de las Ciencias Sociales y Humanas, caracterización, formas de investigación de la sociología. Acercamiento a las principales técnicas de investigación social.

- Conceptualización de la teoría sociológica. Exponer la evolución histórica presentar las principales corrientes sociológicas: - Los paradigmas sociológicos: ¿Qué es un paradigma? (Thomas Kuhn, Susana Mallo): Paradigma Funcionalista: Durkheim. Ubicación tiempo-espacio. Concepto de individuo y sociedad. Paradigma crítico: Karl Marx. Ubicación espacio- tiempo. Concepto de individuo y sociedad. Paradigma comprensivista: Max Weber. Ubicación tiempo - espacio. Concepción de individuo y sociedad.

- Objeto y método desde el punto de vista de los fundadores (Marx, Durkheim, Weber) - Aportes del siglo XX (Berger y Luckman, Giddens, Parsons, Marcuse)

Módulo II: La sociedad

- Conceptualización de Cultura desde diferentes enfoques teóricos (Anthony (Giddens. García Canclini). Características, elementos, componentes y funciones. Diversidad cultural. Etnocentrismo y relativismo cultural. Prejuicio. Discriminación y estigma. - Socialización. Conceptualización desde los siguientes enfoques teóricos: positivista, comprensivista y crítico. - Diferenciación social. Status y rol. La interacción y la interacción en la vida cotidiana. Modelo teórico: La acción dramática de Erving Goffman. Constitución de grupos y organizaciones sociales.

- Control social. ¿Por qué actuamos así y no de otra forma? Trabajar tres perspectivas teóricas: corriente funcionalista, comprensivista y crítica. Concepciones de la desviación, delito y etiquetamiento. Modos de adaptación, Anomia social de Merton.

Módulo III: Estratificación social, clases sociales, y desigualdad.

- Conceptualización de estratificación social. Modelos y clases sociales. - Perspectivas sobre la estratificación: funcionalista (Davis y Moore), Crítica (Marx, estratificación unidimensional) e interpretativa (Weber; estratificación tridimensional). - La estratificación entorno a las clases sociales como sistema de desigualdades (Giddens). Movilidad social.

- Clases sociales en el Uruguay. Pobreza e indigencia. Presentar índices mundiales, Latinoamericanos, y nacionales.

- Otras formas de desigualdad como el sexismo y la homofobia. Discriminación (concepto de performatividad, Judith Butler). Género como fuente de desigualdad (Judith Butler). - Formas de capital (Bourdieu). Estudios sobre las desigualdades en Uruguay (Errandonea, Riella y datos actuales).

Módulo IV: Cambio social

- Cambio social. Presentar distintas concepciones teóricas desde los clásicos. Evolución y revolución. - Las sociedades contemporáneas: Importancia del sujeto (Guy Bajoit). - Globalización (Boaventura de Sousa). Modernidad Líquida (Zygmunt Bauman). Sociedad de la información (Castells).

Además de jerarquizar la teoría sociológica y optar por distintas perspectivas, también decidió ingresarla en los temas que el programa no la explícita, al tiempo que consideró visiones que no están en el programa como la de Boaventura de Sousa, Butler, García Canclini y Guy Bajoit.

El docente manifestó que realizó “cambios en el programa”, porque al momento de planificar algunos aspectos que consideró como la edad de los estudiantes, el contexto, en donde se encuentra localizada la institución, el diagnóstico, y el plan de estudios. Entendió que la planificación “no puede alejarse en un cien por ciento de lo que se nos propone por parte de la dirección nacional sobre los planes y programas establecidos” EI (d2).

A esos dos criterios se sumó la concepción de la docente sobre la educación, y sobre la Sociología. Respecto del primer criterio hizo una opción

explícita por una educación liberadora: “desarrollar un espíritu crítico de lo social desde las identificaciones hasta las reflexiones discursivas dentro de la realidad en la que vivimos y convivimos socialmente, para (...) interpelar el sentido común habilitando una activa participación social” E I(d2). Respecto del segundo criterio, se optó por una Sociología Crítica: “buscamos una Sociología que permita quitar el “velo”, descubrir lo que está oculto (...) ello implicará que los estudiantes puedan analizar las diversas categorías y fenómenos sociológicos como también puedan identificar las tres posturas teóricas básicas de la disciplina” E I (d2). Estos criterios dieron cuenta de la discusión de la docente con la disciplina que enseña, se apreció toma de postura respecto de la enseñabilidad de la Sociología. Ello se apreció también en la selección de los contenidos a trabajar, y la bibliografía señalada. Si bien la selección de contenidos siguió el “orden” del programa, dentro de cada una de sus unidades los contenidos fueron respaldados en una teoría sociológica. También decidió algún contenido que no estaba en el programa como la Sociología Feminista, autores como Deleuze, Dubet o Bajoit. Respecto de la bibliografía recurrió a textos fuente en su mayoría o a algunos intérpretes de dicha fuente.

El documento que se viene analizando es el único entre el total de entrevistados, que en lugar de usar el término “planificación” utilizó los términos “Proyecto Anual”. En tanto, la primera denominación eventualmente se sostiene en una Didáctica más tradicional, la segunda responde a una mirada más alternativa. En esta se hace necesario transitar de la planificación a la idea de proyecto didáctico, en la concepción que plantea Ana Zavala (2010).

Otro objetivo de enseñanza a partir del cual se construyó otra planificación afirmó: “Problematizar la realidad, mediante el análisis de la misma [buscando], desestabilizar a los estudiantes, al generar la duda en ellos, desnaturalizando lo dado, permitiendo la construcción de sus propios juicios” E II (e1). El estudiante explicó que “se pretende lograr un acercamiento al amplio abordaje que tiene el saber sociológico, y a su vez que los estudiantes vean que pueden cuestionar su realidad, a través de su propia elección, y posterior análisis” E II (e1).

Este estudiante planificó los temas por unidad, respetó el orden programático, estableció un objetivo por unidad para su abordaje y decidió la teoría sociológica a enseñar, además de señalar su fuente y un tiempo estimativo para su enseñanza.

Para la unidad uno estableció como objetivo específico: “Conocer el carácter de la sociología como ciencia y los abordajes de sus teóricos clásicos” E II (e1). Un objetivo tradicional, para un objetivo de enseñanza que no lo es. Los contenidos seleccionados fueron: “Sociología como ciencia. Perspectiva

sociológica. Enfoque teórico social básico: (Marx, Durkheim y Weber)” E II (e1). Para la unidad dos, tomó las siguientes decisiones:

“Unidad dos: *objetivo*: incitar a la reflexión en cuanto al cambio cultural en todas sus dimensiones y como este repercute en la interacción social (relevancia de los grupos sociales), y en caso de una posible desviación social, analizar los mecanismos de control para revertir lo mencionado. *Contenidos*: -Proceso de Socialización desde la concepción de Berger y Luckmann.-Cultura (proceso socio-histórico en el Uruguay, consecuencias del cambio cultural e incidencia de la globalización) desde los abordajes de García Canclini, Fernando Acevedo, Fernando Filgueira, Fernando Errandonea y Danilo Veiga. -Status y Rol desde la perspectiva de Erving Goffman.-Interacción social desde la perspectiva de Erving Goffman. -Grupos Sociales a partir de Elton Mayo, Robert Merton y Charles Cooley y Movimientos Sociales desde el abordaje de Alain Touraine.-Control Social desde la visión de Michel Foucault. -Desviación, delito y anomia social desde los abordajes de Emile Durkheim y Robert Merton E II (e1).”

En esta unidad si bien siguió con el criterio de trabajar con los temas que están en el programa, invirtió el orden de algunos dentro de la unidad, por ejemplo decidió dar primero socialización y luego cultura e ingresó contenidos, como por ejemplo, grupos sociales. También ingresó nuevas perspectivas, distintas a las sugeridas por el programa como Touraine, Foucault, Canclini, Filgueira entre otros.

Para la unidad tres el objetivo planificado fue: “Analizar las diferentes perspectivas de los teóricos acerca de la estratificación social, conocer otras formas de desigualdad y ver cómo se visualiza la misma en la sociedad uruguaya” E II (e1) y los contenidos seleccionados fueron: - “Estratificación Social: Perspectiva Marxista y Weberiana, -Otras formas de desigualdad: Género. Patriarcado (concepción de Bourdieu), Edades, Etnias.-Clases y Desigualdad en Uruguay desde el abordaje de Danilo Veiga” E II (e1).En esta unidad se mantuvieron los criterios anteriores de selección al igual que en la última unidad.

Para la unidad 4 el objetivo específico fue: “Analizar el cambio social desde las perspectivas desde los teóricos clásicos e indagar en los efectos de la globalización y localización en la vida cotidiana de todo sujeto” E II (e1) y los contenidos seleccionados fueron son: “-Cambio Social: El cambio en Marx, Durkheim y Weber. Globalización y Localización (...) abordaje de Danilo Veiga” E II (e1).

Esta planificación se destacó por la fuerte presencia de la teoría sociológica. La cual fue amplia, diversa, y con un respaldo en su fuente original.

Si bien siguió principalmente el orden de los contenidos programáticos, y no explicitó el contenido a trabajar en cada autor seleccionado, hay una preocupación del estudiante por reivindicar la teoría sociológica que el programa pretendió, pero que en algunos aspectos perdió. Asimismo se destacó la fundamentación de sus decisiones si bien la misma fue escueta, dio cuenta de algunas razones que las sostuvieron. Sin duda, se apreció discusión y análisis sociológico, lo cual permitió estas diferencias que implicaron un despegue muy interesante de la Didáctica tradicional.

En ese sentido el estudiante afirmó: “tengo un objetivo de enseñanza que transita por un recorrido de reformulación y definición. Este atraviesa mi práctica docente, ya que los objetivos específicos que se definen en cada clase se desprenden de este, y por eso no pueden entrar en contradicción” EII (e1).

En este grupo de entrevistados/as se apreció la problematización de la enseñanza de la Sociología, en particular de los contenidos a enseñar. El análisis de la práctica habilitó gradualmente su autonomía profesional, lo cual permitió su reivindicación de los contenidos sociológicos, el valor de su enseñanza contextualizada en un/a autor/a o teoría sociológica, dejando atrás la enseñanza de conceptos sociológicos descontextualizados de un tiempo, espacio y teoría. Este camino de la problematización los habilitó también a cuestionarse acerca del sentido de lo que se enseña, el por qué y el para qué, los habilitó a seleccionar con cuidado la fuente sociológica más pertinente, y en menor grado a ingresar temas y autores/as que no están en el programa.

Dentro de este grupo, hay dos entrevistados que tienen una impronta epistemológica más fuerte:

Al proyectar teóricamente una planificación tengo en cuenta cuatro aspectos que considero fundamentales al momento de desarrollarla: 1) Por qué trabajar este tema: debe estar profundamente fundamentada la pertinencia social, pedagógica, teórica, política, epistemológica, histórica de los temas a trabajar en el curso. 2) Para qué, es decir que objetivos tengo al trabajar esta temática, que pretendo que pase en los estudiantes y en el curso en general, al momento de trabajar (siempre como problemas) los temas. 3) Cómo hacer, para que los fundamentos y los objetivos que se pretenden para el tema en concreto, se concreten en el aula con los estudiantes, a partir de estrategias y técnicas que contribuyan para que los resultados sean parecidos a los previstos. 4) Cuándo es posible trabajar un tema es parte fundamental (...) Trabajar a partir de conceptos simples, para avanzar en complejidad considero muy importante al momento se desarrollar la praxis docente y los temas a trabajar. La planificación anual, está basada en los cuatro criterios anteriormente mencionados: por qué, para qué, cómo y cuándo. La planificación anual no

es algo fijo ni definitivo que no pueda reformularse, sino que es parte del proceso de la praxis y se construye grupo a grupo, año a año. Del programa de Introducción a la Sociología para quinto año, tomo los criterios que se plantean en cuanto a que “Todo programa de estudio debe ser visto como una guía que apoya al docente en el desarrollo de la actividad de aula y no como un conjunto de temáticas y de autores que deben ser prescriptivamente tratados”. EII (e2).

El estudiante reflexionó críticamente el programa quinto año del CES, especialmente en sus supuestos epistemológicos. Manifestó que no ha trabajado aún con el programa en UTU, no obstante:

“Lo considero totalmente fuera de los criterios laicidad que se plantean como centrales en la educación en nuestro país, considerándolo anticonstitucional y extrañado que todavía subsistan esos criterios formativos unilineales, funcionalistas, que reducen la formación y la enseñanza a la instrucción individual adaptativa a los requerimientos del mercado laboral. También valoro muy negativamente los criterios de formación por competencias que orientan el programa de UTU. EII (e2).”

Sin dudas, la cita anterior da cuenta de un proceso en el que el análisis crítico de la práctica ha calado hondo. Se apreciaron sus discusiones didáctico/disciplinares/epistémicas, las cuales se transfieren en una postura docente clara y fundamentada que se sostuvo en esos pilares. Esta postura, contribuyó a una mirada crítica de su práctica, del sistema y de la importancia de la Sociología. Mirada crítica, que implicó tomar conciencia de lo que hace, del contexto en que trabaja, de la realidad social, de las decisiones de un sistema educativo que es capaz de cuestionar en el camino de construcción de su autonomía profesional.

3.4.2. Planificaciones en la que autores/autoras o paradigmas sociológicos se diluyen

Los/las entrevistados/as de este grupo realizaron sus planificaciones siguiendo el orden de las unidades del programa, realizaron una brevísima fundamentación estableciendo razones importantes como trabajar no solo para “comprender el mundo social, sino para transformarlo” E II (d1). Afirmaron que “es fundamental conocer diferentes teorías desde donde pensar las diversas concepciones, tomar decisiones y comparar posturas paradigmáticas” E II(d2); no obstante ello no se transfirió a todos los contenidos seleccionados. Asimismo la bibliografía seleccionada fue escasa e incompleta en el uso de las formalidades académicas. Se trabajó con planificaciones realizadas para el programa de Secundaria y de UTU. En ambos casos se explicitó la teoría

sociológica en la primera unidad (lo cual para la planificación de UTU es muy importante porque el programa de este desconcentrado no lo hace); sin embargo ese criterio se perdió en las restantes unidades en las que se hizo una selección de conceptos sociológicos descontextualizados de la teoría.

Este grupo, en relación al anterior, dio cuenta de que ha iniciado discusiones con la enseñabilidad de la disciplina, las que no han sido suficientes como para identificar este nudo problemático como diría Steiman (2011). El nudo problemático consistió en pensar un objetivo de enseñanza que priorizó la discusión disciplinar/epistémica, en la que reconocieron como fundamental conocer diferentes teorías sociológicas para pensar las diversas concepciones, tomar decisiones y comparar posturas paradigmáticas, pero ello se redujo a la planificación de la unidad uno, y en el resto se adoptó una Sociología de conceptos inscrita en una racionalidad más técnica que emancipatoria.

En función de ello, para el resto de las unidades la planificación reprodujo, en su mayor parte, conceptos sociológicos que no explicitaron la teoría sociológica, la cual se fue perdiendo. Esto constituyó también una característica del programa a partir del cual se planificó, que corresponde a la reformulación 2006 de Secundaria. En la primera unidad los contenidos seleccionados fueron:

“Modulo I- La sociología como ciencia (marzo, abril, mayo y junio, 60hrs) a) La perspectiva sociológica. b) Conocimiento común diferente a conocimiento sociológico. c) Los modelos científicos de la Sociología desde el punto de vista de los fundadores enmarcados en los paradigmas sociológicos: -Paradigma Crítico: Carlos Marx: Clases sociales, desigualdad, estratificación, cambio, Plusvalía, Cambio social, Revolución, Modos de producción, Infraestructura, Superestructura, Falsa conciencia, Conciencia colectiva, conflicto de clases, Alienación. -Paradigma Positivista: Emilio Durkheim: Hechos social, Las Reglas del Método Sociológico, Estratificación, Cambio social, División social del Trabajo, Solidaridad, Desviación y delito, Anomia social.-Paradigma Comprensivista: Max Weber, Acción social, Tipos ideales, Estratificación, Cambio social, Racionalidad, Grupos. Burocracia, Alienación. E II (d2).”

En las decisiones que se tomaron en la primera unidad pudo apreciarse que los contenidos se enmarcaron dentro de los tres paradigmas clásicos de la Sociología, además de incluir varios conceptos que dan una idea más acabada de lo que se enseña. El criterio de selección que implicó trabajar las diferentes concepciones sociológicas, no se consolidó en esta unidad ni en las restantes, en la medida que se seleccionaron contenidos en función de los paradigmas, pero también hubo contenidos (a y b) que pierden ese criterio. Cabe destacar la importancia que se le dedicó a esta unidad dado cómo fue pensada, y el

tiempo que se le destinó a su trabajo (60 horas) Ello es importante, en tanto esta unidad habilita a poner en contacto a los estudiantes con el contexto histórico de la modernidad en que nace la Sociología europea, y sus principales discusiones en torno a los representantes clásicos.

Las decisiones tomadas para esta primera unidad se perdieron al planificar las siguientes, en las que se destacó una selección de conceptos programáticos que no estuvieron enmarcados en ninguna teoría sociológica. A modo de ejemplo: para las Unidades dos, tres y cuatro se seleccionó:

Módulo dos: “Cultura: Definiciones, Cultura material y no material, Componentes (símbolos, lenguaje, valores y creencias, normas, mores y costumbres), Choque cultural, Diversidad cultural, Hegemonía, Cultura elitista y popular, Subculturas y contracultura, Cambio cultural, Etnocentrismo y relativismo cultural, Culturas juveniles. b) Socialización. c) Diferenciación social. Roles y posiciones sociales. La interacción” E II (d2).

Módulo tres: “a) Desigualdad social: Género. Patriarcado. Sexismo y homofobia. Edades. Discriminación. Etnias. Etnicidad, etnocentrismo, Racismo. Minorías. d) Clases y desigualdad en Uruguay” E II (d2).

Módulo cuatro: “Modernización. El debate sobre la modernización actual en occidente: ¿Modernidad o posmodernidad? Globalización y localización; lo global y lo local. Regiones, civilizaciones, áreas de influencia. El cambio en América Latina. Cambios en la estructura social uruguaya: migraciones, envejecimiento, desempleo, familia, seguridad, violencia” E II (d2).

Este grupo de entrevistados también fundamentó su planificación, si bien de manera muy escueta: “El conocimiento sociológico es un aporte importantísimo a la hora de formar personas que se conozcan a sí mismas y se reconozcan como parte de una sociedad determinada (...) esta asignatura pretende formar personas capaces, no solo de comprender el mundo social, sino de transformarlo” E II (d1). Nuevamente se identificó un nudo problemático (Steiman, 2011), en tanto se parte de un objetivo de enseñanza que pretendió trabajar diferentes concepciones sociológicas, a los efectos de poder tomar postura. En este sentido, no se problematizó el contenido programático y se optó por su reproducción. Tanto la reproducción, como los contenidos que se reprodujeron se inscribieron en una racionalidad técnica, cuando se pretendió trabajar desde una racionalidad crítica.

Otra egresada manifestó: “Las decisiones las tomo teniendo en cuenta el programa de la asignatura y priorizando en tiempo y profundización en aquellos contenidos que son esenciales (...) presentando en cada nuevo tema las diferentes posturas paradigmáticas para que el aprendizaje sea democrático” E II (d2).

La cita que antecede se inscribió en una planificación realizada para el programa de Sociología de UTU. En esta planificación se mantuvieron los cuatro módulos del programa que son: La sociología como ciencia, la sociedad y el trabajo, los actores sociales y su influencia en las políticas de empleo y educación y formación globalizadora. La diferencia entre la planificación y el programa, se apreció fundamentalmente en el módulo uno en el que se ingresó la teoría sociológica, dado que el programa no la explicita en ninguna de sus unidades. Para la unidad uno se seleccionaron los siguientes contenidos: “Conceptos de Sociología, distinción de la Sociología de otras ciencias sociales, perspectiva sociológica, modelos científicos de la Sociología como ciencia desde el punto de vista de los fundadores: Paradigmas: positivista: Durkheim. Interpretativo: Weber. Crítico: Marx. Investigación social, técnicas y métodos” E II (d2).

Fue importante la incorporación de la teoría sociológica clásica cuando el programa no lo hace. Ello implicó que se comenzó a analizar el programa, no obstante esta decisión no se mantuvo en las restantes unidades, para las que se eligieron contenidos que están en el programa sin explicitar la perspectiva sociológica desde las que serán abordados. No optó por su problematización, sino por su reproducción.

Otro aspecto que diferenció la planificación del programa fue la decisión de ingresar una fundamentación en la que se afirmó:

“Los ejes vertebradores del curso serán los tres paradigmas clásicos: positivista (Emilio Durkheim); interpretativo (Max Weber) y crítico (Carlos Marx) y la violencia en todas sus manifestaciones. Es importante que los estudiantes conozcan maneras diferentes de concebir la realidad social, para que desarrollen una postura crítica y reflexiva. Para ello es fundamental conocer diferentes teorías desde donde poder pensar las diversas concepciones, tomar decisiones y comparar posturas paradigmáticas. EII (d2).”

Nuevamente se registró un nudo problemático (Steiman, 2011) dado que se pensó trabajar desde una racionalidad crítica, pero las decisiones se enmarcaron en una racionalidad técnica.

Si bien se apreció una reproducción de contenidos inscriptos en la lógica del programa de UTU, en la que está ausente la teoría sociológica como se explicitó; se decidió ingresar el tema violencia que no está en el programa, y se fundamentó la “importancia [de] trabajar con violencia ya que representa un problema para nuestras sociedades, el medio será reflexionar acerca de nuestro comportamiento y conocer sus dimensiones, desnaturalizando muchas de nuestras prácticas habituales” EII (d2), no obstante no se explicitaron contenidos conceptuales ni concepciones sociológicas a trabajar. En este

sentido quizás sea un contenido actitudinal, dado que la fundamentación se cierra explicitando: “Se fomentará de manera permanente la escucha al otro, propiciando la tolerancia y el respeto por quien piensa diferente, problematizando los prejuicios, estereotipos y el sentido común (...) el compañerismo y el trabajo colaborativo” E II (d2).

Esta decisión de ingresar la teoría sociológica que se tomó en la fundamentación, también se explicitó en la formulación del objetivo de enseñanza que busca que los estudiantes “conozcan la fundamentación teórica, o sea las diferentes visiones e interpretaciones de la sociedad en la que viven. (...) promover la construcción de sus propias ideas, la reflexión acerca de los contenidos, motivando la crítica y cuestionando su propia *praxis*” E II (d2).

Esta última cita, dio cuenta del nudo problemático que se viene señalando, el cual deja en claro la importancia de las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas y su análisis crítico, lo cual habilita a desentrañar estos nudos, y procurar su transformación para trabajar en la misma racionalidad en la que se inscribió el objetivo de enseñanza que se decidió.

3.4.3. Planificaciones que reproducen los contenidos sociológicos programáticos

Para este tercer grupo de entrevistados y entrevistadas lo que se enseña son los contenidos programáticos, estos pasan directamente a la planificación sin problematizar su existencia en el programa, ni en la historia y epistemología de la disciplina. Las principales decisiones pasaron por pensar objetivos de trabajo con esos temas, y realizar una distribución del tiempo para su cumplimiento. En las planificaciones no se problematizó por qué y para enseñar, o por qué y para que enseñar Sociología, por tanto estuvo ausente la discusión sobre la enseñabilidad de la disciplina. Se enseñaron conceptos sociológicos en su mayor parte, con breve mención de la teoría sociológica en algún caso. Ello tuvo como consecuencia la enseñanza de conceptos, definiciones y clasificaciones, descontextualizada de la teoría de la que se desprenden. En las planificaciones estuvo ausente la fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica. El modelo didáctico que sostuvo las planificaciones fue el tradicional. Ello se apreció tanto con generaciones que hicieron su práctica en subsistemas diferentes (CES y UTU), como en estudiantes y egresados/as que manifestaron la misma impronta.

En función de lo dicho, se apreció que en este grupo, tanto estudiantes como egresados/as, enseñaron los contenidos programáticos en el orden que están en el programa ya sea que hayan realizado su práctica en UTU (Plan 2004) o en Secundaria (Plan 2006).

Cuando realizaron su práctica o trabajaron en UTU, los contenidos disciplinares que se ingresaron a la planificación fueron “1.Sociología como ciencia. 2. La sociedad en el Uruguay.3.La sociedad en el trabajo.4.Los actores sociales y su influencia en las políticas de empleo. 5. Educación y Formación globalizadora”. Estos contenidos se corresponden con los títulos de cada uno de los módulos que tiene el programa del curso de Educación Media Tecnológica correspondiente al tercer año. No se explicitaron más decisiones en la planificación respecto de los contenidos disciplinares por los que se optó dentro de cada uno de estos módulos.

Cuando realizaron su práctica en Secundaria, los contenidos que se ingresaron a sus planificaciones fueron: “La Sociología como ciencia. La Sociedad. Estratificación social, clases sociales y desigualdad. Cambio Social”, cada uno de ellos se corresponde con los contenidos programáticos, con cada una de sus cuatro unidades. En este caso, se explicitaron los contenidos disciplinares seleccionados dentro de cada uno de estos módulos. Se planificó por unidad, y para cada unidad se estableció una serie de objetivos.

Las decisiones tomadas por un estudiante de Didáctica para la primera Unidad fueron los siguientes:

Contenidos:-Concepto de sociología.-Perspectiva Sociológica.-Objeto de la Sociología: Emile Durkheim (Hecho social), Max Weber (Acción Social)-Breve reseña Histórica del surgimiento de la sociología. -Fundadores: -Marx. -Durkheim (Las reglas del método sociológico) - Augusto Comte (La ley de los tres estadios, sociedad estática y sociedad dinámica) - Talcott Parsons Estructural Funcionalismo.

Objetivos: Conceptualizar Sociología. -Contextualizar el surgimiento de la sociología como ciencia. -Interpretar la perspectiva sociológica a través de la Sociología. -Promover el espíritu crítico. -Desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprensión. -Priorizar el objeto de estudio de los fundadores clásicos (Durkheim, Weber, Marx). EIII (e 1).

En las decisiones tomadas se reprodujeron contenidos programáticos, y en algunos aspectos también se decidió apartarse del programa. En lo que se planteó una distancia con el programa fue al pensar objetivos para cada una de las unidades. Muchos de esos objetivos estuvieron enmarcados en una Didáctica tradicional, en la que los objetivos se formulan con un verbo en infinitivo, en torno a un contenido conceptual, por ejemplo “conceptualizar Sociología”, lo que implicó pensar la existencia de conceptos universales e independientes de una teoría sociológica. Desde este punto de vista, estuvo ausente la decisión por intencionalidades más macro, como pensar por qué y para qué enseñar, y por qué y para qué enseñar Sociología, y en función de ello decidir

los contenidos a enseñar. Pero también hay objetivos que se inscribieron en un modelo didáctico que se apartó del tradicional, tales como “Promover el espíritu crítico” E III (e1). Aquí nuevamente las concepciones didáctico/disciplinarias/epistémicas jugaron su rol, en la medida que no se pudo reconocer esta incompatibilidad entre un objetivo más crítico, y quien toma decisiones que reproduce una racionalidad que no lo es. El objetivo “Interpretar la perspectiva sociológica a través de la Sociología” E III (e1), es aún más gráfico en lo que se refiere a las consecuencias que tienen las concepciones implícitas en el accionar docente.

Siguió el programa cuando seleccionó los tres clásicos de la Sociología para abordar su objeto de estudio, en tanto el programa establece que “sus ejes vertebradores son los paradigmas teóricos-metodológicos de la Sociología” (2006, p. 2), decisión que no se sostuvo ni en esa unidad ni en las restantes.

Respecto de los contenidos seleccionados, por un lado se planteó abordar “el concepto de Sociología” y por otro el objeto de estudio para cada uno de los clásicos, decisión que dio cuenta nuevamente de las concepciones implícitas en el cuerpo docente, en tanto supuso otro nudo problemático, al decir de Steiman (2011), dado que estas decisiones se sostuvieron en racionalidades diferentes. La primera supuso una racionalidad más técnica, la segunda más crítica, pues se trabajó cuál es el objeto de estudio en función de tres autores que se corresponden con perspectivas sociológicas diferentes. En función de la primera decisión hay una definición de Sociología que se consideró eventualmente neutra, pues estuvo presente la idea de “un concepto” de Sociología que se presentó como universal. En la segunda decisión, qué estudia la Sociología dependerá del paradigma elegido, por tanto no es lo mismo decir que es una ciencia que estudia los hechos sociales, las acciones sociales o las relaciones de poder. Asimismo supuso un nudo problemático, la decisión de abordar por un lado “la perspectiva sociológica”, y por separado el objeto de estudio y sus fundadores. Nuevamente, la primera decisión se fundamentó en una racionalidad técnica, en la que es suficiente enseñar conceptos descontextualizados de la teoría sociológica, y la segunda se apartó de dicha racionalidad en tanto lo que la Sociología estudia se enmarca en una teoría sociológica, si bien se ve “por separado” el objeto de estudio de sus fundadores. Por un lado parece que hay un único concepto de Sociología, o un concepto general o universal (racionalidad técnica) y por otro se entiende que lo que la Sociología es y estudia depende de la visión sociológica que se asuma (racionalidad crítica).

Finalmente si se repara en los objetivos planificados, en ellos también se apreció un nudo problemático, se decidió “contextualizar el surgimiento de la Sociología”, si bien su contenido son los fundadores, no obstante el contexto

de la modernidad no se mencionó como contenido a abordar, y menos aún diferentes visiones respecto de la modernidad. En este aspecto puede abordarse tanto la visión eurocéntrica de la modernidad, o cuestionar esta mirada como plantea Dussel (2000). En ese sentido, no será la misma contextualización pensar la modernidad desde una visión eurocéntrica que desde una visión postcolonial.

En las restantes unidades las decisiones fueron similares. En la Unidad 2 La sociedad: se decidió como contenido:

“-Cultura: Concepto, Características y funciones” o “Socialización: Concepto, mecanismos y agentes” EIII (e1). Nuevamente la idea de un concepto universal, sociológicamente neutro, la idea de enseñar un concepto y después una teoría sociológica en forma breve “-Breve referencia a las líneas generales de pensamiento de los siguientes teóricos: Freud, Gilligan, Mead” E III (e1).

Se sumaron otras decisiones en este sentido como:

“Diferenciación social: Rol (Conceptos, tipos, expectativas), Status (Concepto, tipos, determinantes), Interacción Social: Concepto, Grupos sociales: Concepto, características, clasificación. Cuasigrupos: Conceptos, tipos, diferencias grupo y cuasigrupo. Grupos parasociales. Estratificación social: Concepto. Movilidad: concepto y tipos. Clases sociales: Concepto, características” EIII (e1).

Si bien tuvo prioridad esta decisión de enseñar conceptos sociológicos independientemente de la teoría sociológica, en algunas decisiones se optó por la teoría, por ejemplo “Desviación, anomia- Conceptos, Merton Medios de adaptación y Durkheim tipos de suicidio” o “Cambio social: Concepto, características. Marx y Durkheim” EIII (e1).

En cuanto a los motivos, razones o finalidad con la que se enseñó se decidió un enunciado en el formato de “objetivos generales” como:

-Introducir al alumno a la comprensión y análisis del medio social en el cual se encuentran inmersos, a través del pensamiento crítico y reflexivo donde descubran a la Sociología como ciencia y por tanto como instrumento para el estudio de dicha realidad trascendiendo al sentido común.- Concientizar los elementos que componen la perspectiva sociológica lo cual constituye el fundamento de la

discusión, análisis e interpretación de la realidad en el entendido de que no se puede comprender la acción social fuera del contexto en el que emerge.-Reconocer que también somos producto de nuestras acciones por lo tanto valorar la participación activa en nuestras condiciones de existencia. EIII (e1).

Objetivos por unidad. Unidad 1: “Conceptualizar Sociología, -Contextualizar el surgimiento de la sociología como ciencia. -Interpretar la perspectiva sociológica a través de la Sociología.-Promover el espíritu crítico.-Desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprensión.-Priorizar el objeto de estudio de los fundadores clásicos (Durkheim, Weber, Marx).

Unidad 2:“- Conceptualizar Cultura.- Fomentar la capacidad crítica para el logro de reflexión de los estudiantes acerca de la sociedad en que estamos inmersos.- Hacer énfasis en el concepto de socialización fomentando en el alumno la capacidad de comprensión en relación al tema.-Lograr que los alumnos sean críticos y reflexionen que vivimos en una sociedad con una cultura determinada, inmerso de personas diferentes”.

Unidad 3: “-Lograr comprender que la desigualdad existe en diferentes ámbitos de la vida social.-Conceptualizar clases sociales -Reflexionar acerca de las diferentes formas de desigualdad social.-Enfatizar y problematizar, una de las formas de desigualdad social cómo el Género - Conceptualizar pobreza problematizando la misma” Unidad 4: “-Construir el concepto de cambio social, enfatizando que vivimos en una sociedad dinámica que está en constante transformación. -Fomentar la lectura y motivación con los temas a tratar. -Fomentar la participación y comprensión de las alumnas en dichos temas a través de actividades. EIII (e1).

Nuevamente las concepciones implícitas marcaron presencia en las decisiones tomadas respecto de los objetivos. En este sentido se decidieron objetivos tradicionales como “conceptualizar clases sociales”, en tanto en otros objetivos se planteó una preocupación por “problematizar”, o por “la reflexión crítica”, tomando distancia con el modelo didáctico tradicional.

En el caso de los egresados/as de este grupo, y para el programa de UTU se decidieron “objetivos” tales como “Entender la Sociología como forma de conocimiento científico. Analizar conceptos centrales de las distintas unida-

des temáticas. Identificar las principales orientaciones teóricas de la asignatura. Promover el pensamiento crítico en comprensión de la realidad social. Adoptar una postura crítica, analítica y reflexiva” EIII (d1).

Los objetivos citados demostraron una decisión explícita por adherir a los contenidos programáticos: “Analizar conceptos centrales de las distintas unidades temáticas” EIII (d 1). Nuevamente las concepciones implícitas entraron en juego, si se piensa que dichos objetivos son para el programa de UTU, en el cual no se explicita la teoría sociológica a abordar, y se plantea la enseñanza de conceptos sociológicos a lo largo del programa. No obstante, por otra parte se decidió trabajar el “pensamiento crítico en comprensión de la realidad social (...) Adoptar una postura crítica, analítica y reflexiva” EIII (d1). Es decir se optó por una Sociología de conceptos, no obstante el objetivo que se persigue es la postura crítica, analítica y reflexiva. Dos racionalidades incompatibles, solo se explican en función de la ausencia de análisis de las concepciones implícitas, y en particular las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas.

En la entrevista que se realizó, se les preguntó acerca del papel que tiene la Didáctica en la formación docente. El estudiante que realizó la planificación que se viene analizando contestó en esa oportunidad: “la Didáctica es lo medular y esencial en la carrera ya que nuestro futuro es enseñar. Motivar a los alumnos utilizando estrategias, recursos etc.”EIII (e1), no obstante en su planificación no se tomaron decisiones respecto de los recursos a utilizar o de las estrategias a enseñar. Esta concepción de la Didáctica explicó de alguna manera muchas de sus decisiones. Es una concepción tradicional de la Didáctica, se puso énfasis en el cómo se enseña, al tiempo que implicó la idea de que la Didáctica necesariamente es general, y no específica en tanto se visualiza el conocimiento disciplinar separado del didáctico: “El conocimiento es fundamental, pero la Didáctica imprescindible” EIII (e1).

Por otra parte señaló: “cuando planifico trato de pensar para qué doy un tema. Cómo lo voy a dar, por qué, para qué. Estas preguntas son esenciales saber ya que la planificación enmarca estrategias, recursos, objetivos, evaluaciones que están relacionadas con las características de nuestro grupo” EII (e1). Se apreció que el para qué enseñar se centra en el tema en sí, y no en discutir la enseñabilidad de la Sociología, se toma un tema del programa, y sobre él se decide cómo darlo, no se problematiza su selección ni sus contenidos.

Esta idea de asociar la planificación al programa, o dicho de otra manera la planificación es el programa, es confirmada por los egresados/as, uno de ellos explicitó: “Enmarco mi planificación de acuerdo al programa” EIII (d2). En relación a los temas que están en el programa se toman las decisio-

nes: “Uno de los criterios que utilizo para planificar son los objetivos que me propongo en cada clase. También el por qué, para qué y cómo lograría los mismos” E III (d2). Es decir pusieron énfasis en cómo enseñar los contenidos programáticos a partir de un objetivo que delimita hacia donde se va con ese contenido.

Finalmente, para este tercer grupo de entrevistados/as las planificaciones no se diferenciaron mucho de los programas para los cuáles se planificó. Las contradicciones didáctico/disciplinares/epistémicas que tienen los programas se reprodujeron en las planificaciones, en tanto estuvo ausente el análisis crítico que develara tales nudos problemáticos.

4. Discusión de los resultados

Las planificaciones anuales pueden considerarse como una práctica, en la que estudiantes y docentes tomaron decisiones respecto de la enseñanza de la Sociología, las cuales no son neutras. Asimismo tales planificaciones evidenciaron el nivel de análisis en relación a los programas, a partir de lo que se planificó. De esta manera, fue posible analizar en ellas las concepciones implícitas, las concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas, el lugar que ha tenido el análisis de las prácticas que condujo a un determinado diseño de planificación, al igual que de manera explícita o implícita fue posible indagar si las mismas fueron producto de un análisis de la práctica pedagógica exclusivamente, o si fueron producto del análisis de la práctica pedagógica en función de la práctica docente, de la misma manera que pudo indagarse el papel de los tutores y las tutoras en la concreción de tales planificaciones.

En los tres Centros analizados se apreciaron diferencias significativas respecto de las planificaciones, pero también hubo aspectos comunes.

Lo que se encontró común en todos los Centros tuvo que ver con los contenidos que se enseñaron, los cuales siguieron el orden del programa (ya sea de UTU o del CES) sin excepción. También pensaron más el qué enseñar, que el cómo enseñar. Respecto del cómo enseñar no tomaron decisiones en relación a los recursos didácticos (en alguna ocasión se mencionaron qué recursos, pero no se fundamentó por qué y cómo utilizarlos), en ningún caso se explicitaron estrategias a enseñar a los estudiantes. En una única planificación, las estrategias fueron consideradas en la prueba diagnóstica, pero luego no se tomaron decisiones respecto de su enseñanza. Fue común a todos los Centros no tomar decisiones respecto de la evaluación. Cuando se ingresó este espacio fue para identificar instrumentos de evaluación tales como escritos o parciales, pero no se explicitaron criterios de evaluación, no se conceptualizó

ni se indicaron niveles de logro, al igual que tampoco hubo fundamentación. Por tanto, estuvo fuera de las decisiones de una planificación pensar qué se evalúa en Sociología, por qué hacerlo y cómo.

Respecto de los contenidos se trabajó más en función del currículo explícito, y sobre él se seleccionaron algunos temas. Surgieron algunos indicios de análisis del currículo oculto o del nulo, en función de ello fue una excepción planificar un tema que no está en el programa o ingresar una visión sociológica distinta a la programática. Fundamentar las planificaciones desde el punto de vista didáctico/disciplinar/epistémico fue más una excepción que una regla.

Entre las planificaciones surgieron algunas diferencias extremas. Por un lado, planificaciones que reprodujeron el contenido programático, y por otro lado planificaciones que evidenciaron cierto nivel de análisis del programa. En el primer caso, casi puede afirmarse que la planificación fue el programa. En el segundo caso, en las planificaciones se apreciaron las decisiones didáctico disciplinares, y en función de ello se manifestaron tres cambios importantes.

Uno de dichos cambios fue que se ingresó ese objetivo general de enseñanza en el que se sintetizó por qué y para qué enseñar Sociología, lo que dio cuenta de la toma de postura respecto de la enseñabilidad de la Sociología. Un segundo cambio fue que explicitaron fundamentaciones didáctico/ disciplinares/epistémicas, si bien fueron escuetas. Y en tercer lugar, aunque no es en todos los casos, ello tuvo consecuencias en los criterios utilizados para la selección de los contenidos a planificar. En este último caso, el cambio principal estuvo en que se jerarquizó la teoría sociológica, ella se explicitó en los temas a trabajar. Además de explicitarse la teoría, se recurrió a diferentes perspectivas, y en una menor cantidad de casos se recurrió a innovar con perspectivas más actuales. Una dificultad generalizada, salvo en un solo caso, fue la de referenciar la bibliografía que se seleccionó. Los datos que casi exclusivamente se utilizaron fueron el apellido del autor y el título de su obra.

Las diferencias más notorias entre los Centros se situaron en los siguientes aspectos: problematizar versus reproducir, enseñar conceptos sociológicos, enseñar teorías sociológicas o enseñar a pensar sociológicamente, discutir o no discutir la enseñabilidad de la Sociología.

Factores relacionados con las planificaciones que obturan o habilitan el análisis didáctico/disciplinar/epistémico

4.1. Seguir el orden de un programa que no se analiza

Todas las planificaciones analizadas, procedentes de UTU o de CES siguieron el orden del programa. Ello tuvo algunas consecuencias. La consecuencia principal fue la reproducción de la racionalidad que en él se inscribe. En este sentido, por ejemplo el programa de Sociología de UTU para tercer año de Educación Media Tecnológica, no explicita la teoría sociológica a trabajar en sus módulos, presenta así un curso de conceptos sociológicos. Las planificaciones que se analizaron siguieron esta impronta. De la misma manera, sucedió con el programa de Sociología de la reformulación 2006 del CES, el cual presenta cuatro unidades. La primera es la que más explícita la teoría sociológica, “los autores están en la primera unidad” frase que frecuentemente se escucha en espacios de visitas de Didáctica, al igual que para referirse al programa de UTU: “en este programa no se dan autores”. En algunas planificaciones decidieron enseñar autores, y lo hicieron en la primera unidad, en las restantes se decidió la enseñanza de conceptos sociológicos sin contextualizar en un autor o teoría. Así convivieron en la misma planificación, dos sociologías, una de conceptos y otra de autores/as. Por tanto convivió una Didáctica tradicional en la que se enseñaron conceptos de Sociología, con una Sociología más contextualizada, en la que se enseñaron autores/as, en la que eventualmente se pudieron considerar las variables tiempo y espacio para su enseñanza.

Otra consecuencia fue que la ausencia del pensamiento relacional en el programa, se reprodujo en las planificaciones. A modo de ejemplo, en el programa del CES, en la unidad uno la “perspectiva sociológica” (ítem a) está separada de los “modelos científicos” (ítem b). Ello se traduce en una planificación en la que se decidió enseñar un “Concepto de Sociología”, para luego enseñar “la perspectiva Sociológica” y finalmente “los autores”. Nuevamente la racionalidad técnica de la Didáctica tradicional hizo estragos, fragmentando y descontextualizando.

Desde otra perspectiva didáctica/disciplinar/epistémica se podrá comprender que “el concepto” de Sociología no es neutro, y por tanto lo que estudia la Sociología y cómo dependerá de la perspectiva sociológica que se trabaje. De esta manera, no será la misma respuesta para Durkheim, para Weber o para Marx, como tampoco podrá entenderse por separado el objeto de estudio que propone el autor de su propuesta metodológica, o la existencia de una perspectiva sociológica independiente de cada una de las teorías de es-

tos autores. Es decir, no será lo mismo una perspectiva sociológica positivista, que una comprensiva o una crítica.

Otro ejemplo, es el punto c del programa del CES: “Breve reseña del surgimiento de la Sociología”. Ello implicó entre los entrevistados, casi no abordar el contexto de la modernidad en que nació la Sociología europea por lo menos, pensar en una Sociología latinoamericana o nacional no tuvo lugar, si bien este programa decidió como un eje vertebrador “el caso uruguayo”. Ninguna de las planificaciones analizadas optó por trabajar modernidad, ni la visión eurocéntrica que es la que está implícita ni una visión alternativa. De esta manera no se optó por enseñar los modelos teóricos en función de la realidad en la cual cada uno fue construido. Sin embargo, todas las planificaciones vincularon la enseñanza de la Sociología con el pensamiento crítico.

Para tomar un ejemplo más de las consecuencias de seguir un programa que no se analizó, se puede considerar la unidad dos del CES que se titula “la sociedad”, y la unidad cuatro “cambio social”. Todas las planificaciones mantuvieron esa decisión. ¿Es posible abordar la visión del cambio social independientemente de la concepción de sociedad para la cual se analizó el cambio? Una decisión que nuevamente se sostuvo en una Didáctica tradicional, que optó por trabajar un concepto de sociedad y un concepto de cambio, independientemente de su relación e interpretación desde una teoría sociológica.

Seguir el programa constituyó un obstáculo cuando no hubo un análisis didáctico/disciplinar/epistémico que les haya permitido tomar conciencia de las contradicciones, pues estas solo se reprodujeron. En los casos que se analizó más el programa, si bien se mantuvo el orden, se ingresó la teoría sociológica en alguna unidad, y algunos/as entrevistados/as la ingresaron para todas las unidades.

4.2. Factores relativos a la bibliografía

En las planificaciones este punto varía entre aquellas que no mencionaron bibliografía, planificaciones que utilizaron la fuente sociológica, y algunas que recurrieron a algún intérprete de la misma. Un estudiante y dos egresados tienen una bibliografía sociológica amplia, variada y respetuosa de la fuente. Las planificaciones que se corresponden con esta selección bibliográfica son las que mantuvieron la teoría sociológica en todas las unidades que planificaron, de la misma manera que también decidieron trabajar temas que no estaban en el programa. Al momento de referenciarla sólo un estudiante utilizó adecuadamente un sistema de citas indicando autor, título de la obra, año, lugar de edición y editorial.

Quienes tuvieron un mayor acceso a la teoría sociológica a través de sus fuentes directas, demostraron mayor conocimiento y posibilidades de análisis, lo cual colaboró en identificar algunos nudos problemáticos de los programas ya señalados, y las concepciones implícitas que estuvieron en juego. Eso les permitió subsanar algunas contradicciones disciplinares y epistémicas. También el acceso a esta fuente bibliográfica les brindó un contenido para problematizar la enseñanza de la Sociología, y priorizar la importancia de tener un objetivo de enseñanza construido a partir de determinar por qué y para qué es importante enseñar Sociología.

4.3. Factores conectados con el objetivo de enseñanza y la fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica

En todas las planificaciones se establecieron objetivos, no obstante los mismos respondieron a diferentes concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas. Por ejemplo, algunos utilizaron objetivos que procedieron de un modelo didáctico tradicional. En este caso, usaron objetivos con verbo en infinitivo, concentrados en un tema específico, y situados en lo que el estudiante debe lograr. Como dice Rozada “definir mediante objetivos operativos la conducta final en la que se habría de manifestar cada aprendizaje hasta el punto de que éste pudiera ser incluso medido” (1997, p. 143). De esta manera se utilizaron objetivos como: “Conceptualizar cultura”, “Conceptualizar clases sociales”, “Conceptualizar pobreza” E I (e1), “Analizar conceptos centrales de las distintas unidades temáticas” E I (d1). Esta formulación respondió además a una Sociología en la que importa enseñar “conceptos sociológicos”, independientemente de las perspectivas sociológicas.

Solo en una planificación se planteó una formulación de objetivos más vinculada con el modelo didáctico constructivista (objetivos conceptuales, procedimentales, actitudinales). Pero solo se utilizó la denominación de “objetivos actitudinales”, por ejemplo: “Fomentar la diversidad de opiniones” o “fomentar valores de compromiso y solidaridad en el grupo” E II (d1).

En cuatro planificaciones, de 8 que fueron analizadas, se utilizó la denominación “objetivo de enseñanza”, el cual fue construido en base a la discusión de las siguientes preguntas: “¿Por qué y para qué enseñar? y ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? Esta formulación procedió de los Centros uno y dos. Supone una formulación que se nutrió de una Didáctica crítica. Para esta visión, es importante abandonar “el interminable debate acerca de la forma en la que han de formularse los objetivos de la enseñanza, sino resolver ese asunto cuanto antes y dedicar el tiempo a tratar sobre las cuestiones de fondo: ¿para qué enseñar ciencias sociales?” (Rozada, 1997, p. 149). Tal como

lo sostiene Rozada estas preguntas epistémicas fomentaron la discusión sobre la enseñabilidad de la disciplina, promovieron que los practicantes y las practicantes-docentes problematizaran su enseñanza, nutriéndose de algunos argumentos para tomar decisiones más autónomas que los/las alejaron de la mera reproducción de un programa.

Rozada a propósito de lo que se viene señalando, planteó una pregunta interesante a la hora de planificar: “¿con los saberes de la disciplina o área que enseño, qué efectos podría yo tratar de producir en el pensamiento y la vida práctica de mis alumnos, teniendo en cuenta sus circunstancias actuales y lo que puede ser su futuro?” (1997, p. 146). Esta pregunta colabora en la discusión de la enseñabilidad y la “respuesta a esta pregunta vendría a ser una especie de finalidad general del área (“ideal de formación”) formulada por cada profesor concreto” (1997, p. 146).

Esta pregunta se vincula con dos aspectos importantes, uno más general, por qué y para qué se enseña, y uno más específico, por qué y para qué enseñar Sociología. Este aspecto que señala Rozada (1997) hace una diferencia importante en la Didáctica de la Sociología, pues eventualmente promoverá la formación para problematizar la enseñanza de la disciplina. Cuando esta discusión estuvo ausente sucedió la reproducción de los contenidos programáticos.

Las diferencias en la formulación de objetivos dejó en claro las concepciones de los entrevistados/as, respecto de la Sociología y su enseñanza. En este aspecto se consideró que un obstáculo fue la escasa discusión sobre la enseñabilidad de la Sociología. Cuando no hubo discusión, en las planificaciones se presentaron objetivos conceptuales, vinculados a los temas a trabajar. Cuando hubo discusión se problematizó la enseñanza de la Sociología. En este caso, estudiantes y egresados/as, se interpelaron por qué y para qué enseñar Sociología, discusiones que los/las habilitaron a formular ese objetivo de enseñanza, a tener fundamentos respecto del sentido que tiene enseñar Sociología, y a decidir ingresar la teoría sociológica cuando estaba ausente en el programa.

Ibañez sostuvo que:

Problematizar no es solamente, -sería demasiado fácil- conseguir que lo no problemático se torne problemático, es algo mucho más importante que esto, porque problematizar es lograr entender el cómo y por qué algo ha adquirido un estatus de evidencia incuestionable, como es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse, como aproblemático. Lo fundamental de la problematización consiste en develar el proceso a través del cual algo se ha instituido como obvio, evidente, seguro (1996, p. 54).

Problematizar los programas supuso un modo de acción que incluyó la actitud de dudar sobre lo explícito en él, en función de lo implícito y de lo nulo, cuestionándose por qué y para qué se determinaron ciertos contenidos, por qué y para qué es importante descubrir lo que subyace, y por qué y para qué por ciertos contenidos el programa no hizo opción; sin olvidar el contexto en el cual fueron pensados, y en el que se encuentra quien debe hacerse cargo de trabajarlo. Problematizar implicó desnaturalizar el programa, dejarlo de considerar algo obvio, para cuestionarlo, haciendo visible lo invisible en él.

Al problematizar un grupo de entrevistados/as, se interrogaron sobre su papel como docentes, y docentes de Sociología, y así proyectaron algunas de sus reflexiones en sus objetivos de enseñanza y en sus planificaciones.

Pero también problematizar debió permitir realizar una revisión a fondo de sentidos, significados, objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas. En definitiva, al problematizar será posible interpelar la práctica pedagógica versus la práctica docente al decir de Achilli (1987). Es decir, implicó pensar las decisiones en el contexto de una clase, en las relaciones entre sujetos y el saber disciplinar (práctica pedagógica), pero también esas decisiones algunos pudieron instalarlas en un contexto más macro, el que implicó las variables políticas, sociales, económicas, culturales entre otras (práctica docente).

Quienes analizaron más lo hicieron en el sentido de la práctica pedagógica. Un sector más pequeño, analizó la práctica pedagógica versus la práctica docente. Este grupo tuvo una impronta más problematizadora, en el sentido que se describe. En palabras de un estudiante:

Valorar críticamente el programa de quinto, especialmente en sus supuestos epistemológicos (...) y si bien no he trabajado aún en UTU, el programa que se presenta por parte del sistema, lo considero totalmente fuera de los criterios laicidad que se plantean como centrales en la educación en nuestro país, considerándolo anticonstitucional y extrañado que todavía subsistan esos criterios formativos unilineales, funcionalistas, que reducen la formación y la enseñanza a la instrucción individual adaptativa a los requerimientos del mercado laboral. E II (e1).

Es así que la problematización contribuyó a develar el currículo oculto, pero también el nulo de un programa, y así pudieron desentrañar sus eventuales consecuencias. Sanjurjo (2006) señaló que en las prácticas cotidianas subyacen diversas concepciones acerca de qué es el hombre, el mundo, la relación entre ambos, qué función cumple la escuela, cuál la sociedad, cómo se relaciona la escuela y sociedad, cómo se conoce, cómo aprende el hombre, qué es el conocimiento científico, qué se entiende por la disciplina que se en-

seña. El análisis de un programa debió habilitar estos descubrimientos, para a partir de ellos tomar decisiones.

Sanjurjo (2006), consideró que todo docente enseña en función de sus concepciones sobre el alumno, el conocimiento y sus representaciones sobre el proceso de enseñanza. Esto significó atender al adolescente, cada uno de ellos como seres humanos singulares, con realidades diversas, afectadas por sus diferentes contextos económicos, políticos, sociales y culturales. Fue una preocupación de estos practicantes y egresados/as conocer a sus estudiantes, y planificar teniendo en cuenta quiénes son y sus procesos, si bien no necesariamente explicitaron en sus planificaciones qué decidieron respecto de ellos, algunos porque entendieron que la planificación es una guía, y otros manifestaron que hicieron la “bajada en la clase” E II (e2).

Finalmente, por un lado hubo entrevistados que no problematizaron el programa, e hicieron propios sus objetivos y contenidos. Por otro lado, el grupo que se inició en el camino de la problematización, discutió el programa, tomaron distancia de sus objetivos, planteándose un objetivo de enseñanza, que como ya se expresó fue construido en torno a las interrogantes por qué y para qué enseñar Sociología, y a partir de ello iniciaron una fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica. Esta fundamentación en términos generales no fue muy extensa, no obstante dio cuenta de algunas razones. Tampoco refirieron a ella en esos términos, utilizaron el término “Fundamentación”.

4.4. Factores relacionados con las estrategias

En ninguna de las planificaciones analizadas se tomaron decisiones explícitas respecto de qué estrategias enseñar a los estudiantes para aprender Sociología. En este sentido, Pipkin afirma: “no debe pasarse por alto un tema de fundamental importancia: ningún contenido conceptual puede ser enseñado sin procedimientos específicos que atiendan a las particularidades de la disciplina” (2009, p. 162).

Problematizar supone también un proceso de liberación personal de prácticas instituidas, como la de un programa, para tomar decisiones autónomas, pero también implica liberación colectiva, en tanto el docente debe aprender a problematizar para luego enseñarlo a sus estudiantes. Para ello, como afirma Pipkin (2009) la enseñanza de estrategias es fundamental. La autora señala estrategias que vinculen el saber a enseñar con saberes previos del estudiante, estrategias basadas en el establecimiento de relaciones significativas entre la realidad y los modelos teóricos, estrategias de desestabilización del sentido común y estrategias que impliquen la construcción del alumno como sujeto social autónomo.

Si bien no hubo en ninguna planificación un espacio destinado a pensar en las estrategias, en algunos objetivos y en alguna fundamentación se tomaron decisiones vinculadas a ellas. Decisiones tales como “problematizar la realidad” E II (e1) “desarrollar un espíritu crítico de lo social” EI (d2), “desarrollar una postura crítica y reflexiva” E II (d2), “fomentar en los estudiantes un saber crítico” EI (d1), “que el estudiante adopte una actitud crítica, activa, no meramente receptiva” E II(d1), fomentar “el pensamiento crítico y reflexivo” E III(e1) “lograr que los estudiantes sean críticos y reflexionen” y “adoptar una postura crítica, analítica y reflexiva” EIII (d1).

Aquí se abre una interrogante: ¿Qué es pensar críticamente y cómo enseñarlo? A la vez que se abre esta interrogante, en las diferentes planificaciones de manera explícita o implícita hay respuestas a esta pregunta.

Las respuestas se polarizaron. Para algunos pensar críticamente fue enseñar todo el programa, en su orden y contenidos, para otros fue problematizarlo. En relación a este último aspecto, un egresado sostuvo: “Es importante que los estudiantes conozcan maneras diferentes de concebir la realidad social, para que desarrollen una postura crítica y reflexiva. Para ello es fundamental conocer diferentes teorías desde donde poder pensar las diversas concepciones, tomar decisiones y comparar posturas paradigmáticas” EII (d2).

Para la concepción de este docente, el análisis crítico no fue posible sin abordar diferentes concepciones sociológicas, a partir de lo que decidió trabajar tres perspectivas sociológicas clásicas (si bien no todos mantuvieron este criterio en todos los temas). También decidieron una estrategia fundamental como la comparación, no obstante esta se mencionó en los objetivos. Esta no estaba planificada. Es posible preguntarse, qué es comparar, por qué enseñar a comparar y cómo hacerlo en Sociología. Estas preguntas bien podrían constituir una estrategia, valga la redundancia para enseñar cualquier estrategia.

Otros entrevistados, refirieron a la importancia de argumentar, de tomar postura “para fomentar una participación social como sujeto activo” E I (d2). Podría de la misma manera planificarse qué es argumentar, por qué y cómo hacerlo en Sociología. Ello contribuiría a una enseñanza explícita de la argumentación, lo cual se hace necesario dado que es una de las estrategias más complejas. Asimismo esta práctica colaboraría en profundizar las fundamentaciones de las propias planificaciones.

También refirieron a la importancia de “analizar”. Con el mismo criterio puede planificarse qué es un análisis sociológico, por qué hacerlo y cómo. Realizar un análisis sociológico “es identificar en un discurso o texto las fuentes sociológicas en la que los mismos se sostienen, es también explicar su al-

cance y lograr fundamentarlo disciplinar y epistémicamente” (Garrido, Díaz, Fernández, p. 20).

El contenido estratégico es tan complejo como el disciplinar, por ello uno no puede enseñarse sin el otro, como afirmó Pipkin (2009). Para ello una vez que se toman las decisiones respecto de qué enseñar es importante planificar cómo. Pensar el qué y el cómo, en una relación de ida y vuelta para ser planificados. Jerarquizar y planificar qué estrategias son fundamentales a enseñar, para que los estudiantes aprendan a pensar sociológicamente es una tarea pendiente.

4.5. Factores vinculados a la evaluación

En las planificaciones analizadas, en tres de ellas no se tomó ninguna decisión respecto de la evaluación, y las restantes en su mayoría decidieron los instrumentos (escritos, orales, tareas domiciliarias y trabajos grupales). Fue una excepción, los que decidieron qué se evaluará, no obstante en ningún caso conceptualizaron los criterios que explicitaron, ni se diferenciaron niveles de logro, ni se fundamentaron esos criterios.

Respecto del qué se evalúa explicitaron, por ejemplo “la capacidad de análisis, reflexión y argumentación de los temas trabajados” EI (d2), “las capacidades de comprender y analizar críticamente la teoría sociológica, de cuestionar el sentido común y de problematizar la realidad” E II (d1). Aquí se explicitaron varios criterios de evaluación analizar, reflexionar, comprender, cuestionar el sentido común, problematizar, los cuales a su vez son estrategias no reconocidas como tales.

El trabajo que queda por delante será jerarquizar esos criterios para después conceptualizarlos. Por ejemplo, ¿puede un estudiante analizar sociológicamente un texto si no tiene comprensión lectora del mismo? En ese sentido, si la comprensión del texto es condición para hacer su análisis sociológico, entonces habrá que conceptualizar qué es una lectura comprensiva, por qué enseñarla y cómo, para así determinar qué estrategias de comprensión lectora enseñar. Lo mismo en relación al análisis sociológico: qué es un análisis sociológico, por qué y cómo realizarlo. Si se conocen las características de los estudiantes a quienes se enseña, se podrá jerarquizar por qué estrategias comenzar.

4.6. Las concepciones implícitas y el análisis crítico

La totalidad de encuestados/as y de entrevistados/as afirmaron que siempre analizaron sus prácticas. En todas las planificaciones, así como en

las encuestas y entrevistas, hay continuas referencias al análisis crítico. No obstante, si se consideran los programas y las planificaciones analizadas como prácticas concretas, es claro que no todos/as tuvieron la misma idea de lo que significa analizar críticamente una práctica. Mientras que algunos/as al “analizar” terminaron reproduciendo el programa, otros/as tomaron algunas decisiones para modificarlo en función de diferentes criterios que pudieron fundamentar, si bien lo hicieron de manera muy sintética. Quienes tomaron decisiones respecto del programa trabajaron con un objetivo de enseñanza vinculado al por qué y para qué enseñar Sociología como ya se explicitó, y generaron discusiones que han colaborado en revalorizar la presencia de la teoría sociológica.

Un concepto de análisis crítico definido desde el sentido común no se corresponde con un concepto didáctico-disciplinar. Entre algunos entrevistados y entrevistadas estuvo la idea de que pensar críticamente se corresponde con lo que desde el sentido común podría decirse. “Cada término sociológico ya está cargado de los significados que le da el saber del sentido común (...) es por eso que resulta tan importante trazar un límite entre conocimiento sociológico propiamente dicho y sentido común” (Bauman, 2007, p. 18). Aquí nuevamente las concepciones implícitas entraron en juego, en tanto hubo quienes entendieron el “análisis crítico” desde su noción del sentido común. En Sociología, como advierte Bauman (2007) se hace necesario tener presente que un término tiene un significado proporcionado por el sentido común, este puede o no coincidir con su significado sociológico. Ello es importante, en tanto se convierte en un obstáculo epistémico para el aprendizaje.

Pensar críticamente como planteó Smyth (1987), implicó tomar conciencia de la propia práctica (descripción) lo cual supuso asumir que en ella hay un programa para trabajar que requirió ser problematizado, una vez ello se hizo necesario un momento de búsqueda de información que hiciera posible desentrañar en él lo explícito, lo oculto y lo nulo. Es este el momento de conocer las teorías sociológicas, sus representantes, contextualizarlas en el tiempo y espacio que las produjeron, y de ir a la bibliografía fuente. También es el momento de informarse acerca de algunos marcos teóricos respecto de la enseñabilidad de la Sociología en función de los modelos didácticos, y de considerar marcos teóricos relativos al análisis de las prácticas, entre otros (información) para familiarizarse con las dificultades de la enseñanza de la Sociología. Ello también provee formación teórica y estrategias para encontrar las contradicciones didáctico/disciplinares/epistémicas del programa, (confrontación) poniendo así en discusión el currículo expreso, con el oculto y el nulo, a efectos de comenzar a tomar decisiones en tanto se encuentren nudos problemáticos (Steiman, 2011) Estos nudos habilitan a realizar transfor-

maciones que respondan a las reflexiones realizadas, y que conduzcan a una mayor coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace (transformación).

Ibañez analizó al planteo de Foucault relativo a la problematización. Planteó que la problematización es una estrategia necesaria cuando todo lo damos por obvio, por evidente, por seguro (“dar el programa” o “cumplir con el programa”). Cuando ella está ausente, el programa se presentará como incuestionable y aproblemático. Problematizar es justamente lograr que ello se convierta en problemático, pero no únicamente eso, sino también cuestionarse por qué y para qué ha adquirido ese status de incuestionable (Ibañez, 1996) y, cuáles son las consecuencias sobre la enseñanza de la Sociología. Problematizar en esta visión se vinculará con un postulado de la Sociología crítica, que es justamente la desnaturalización, el cuestionamiento del sentido común con la intención de quitar el velo, al decir de Bourdieu “porque revela cosas ocultas y a veces reprimidas” (1980, p. 62).

Si no se diferencian ambas significaciones, ello conlleva, según el planteo de Steiman (2011) a nudos problemáticos que condujeron a forzar la convivencia de decisiones que se sostienen en racionalidades incompatibles. Ello se dejó ver en las planificaciones que promueven el análisis crítico como objetivo, pero reproducen el programa, marginan la teoría sociológica, la abordan de manera descontextualizada, mantienen ausente la enseñanza de estrategias, planifican objetivos tradicionales con aspiración de promover el espíritu crítico, objetivos que procuran la argumentación en los estudiantes, pero la planificación carece de ella, u objetivos que buscan “que el estudiante adopte una actitud crítica, innovadora, activa y no meramente receptiva” E II(d1); no obstante esa no fue la postura del docente frente al programa.

4.7. Retomando las preocupaciones centrales de esta investigación

Como ya se estableció, se encontraron tres diseños de planificación entre los/las entrevistados/as. Un diseño que reprodujo los contenidos programáticos, y otro que los problematizó. Este sector que problematizó, identificó algunas concepciones implícitas en los programas, pudo identificar con qué concepciones didáctico/disciplinares/epistémicas se vinculan, y en función de ello decidieron hacer visibles los contenidos sociológicos identificando sus fuentes teóricas, ya sea refiriendo a autores o paradigmas. La diferencia principal dentro de este segundo diseño de planificación, estuvo en que un sector de entrevistados/as mantuvo esa decisión en toda su planificación, y en otros esa decisión se fue diluyendo. El grupo que problematizó el programa, también trabajó con un objetivo de enseñanza que respondió al por qué y para

qué enseñar Sociología, por tanto comenzó a discutir la enseñabilidad de lo que enseña, a tomar postura y a fundamentarla.

Es en esas planificaciones que se ingresó una fundamentación. Si bien no se identificó como fundamentación didáctico/disciplinar/epistémico, se infiere su concepción de la Didáctica de la Sociología y a qué epistemología responde. En función de ello, entre los/las entrevistados/as se identificó la enseñanza de una Sociología de conceptos, una Sociología de autores y una Sociología de paradigmas.

Si se retoman las preguntas centrales de esta investigación: ¿Qué significa para los estudiantes de Didáctica III y egresados/as noveles analizar sus prácticas? Si bien en su totalidad refieren al análisis crítico, no todos refieren al mismo significado. Las concepciones implícitas, jugaron nuevamente lo suyo, dado que si bien todos afirmaron que analizaron sus prácticas, hay prácticas que reproducen y prácticas que problematizan. Una de esas concepciones implícitas, fue la visión de una Didáctica general que algunos/as tienen, en la que teoría (qué Sociología enseñar) y práctica (cómo enseñar Sociología) están escindidas. La consecuencia de esta visión tradicional de la Didáctica, implicó pensar que esta es una especie de metodología que enseña a dar los contenidos que están en un programa, los cuáles se toman sin cuestionar. Esta Didáctica discutirá cómo dar Sociología (principalmente con qué recursos) pero no discutirá qué contenidos enseñar. En esta concepción de la Didáctica lo que está implícito es la ausencia de la enseñabilidad de la Sociología. Así también está implícita la enseñanza de una Sociología de conceptos, definiciones, clasificaciones y caracteres. Esto es una enseñanza descontextualizada.

Contextualizar implicaría pensar lo que se enseña en un contexto, por tanto su referencia a un tiempo cronológico, político, económico y social, pero también a un espacio, sociología europea, latinoamericana o nacional. Contextualizar también implica pensar lo que se enseña en una teoría sociológica, y en un autor/autora. Tampoco es suficiente la mención de la teoría y de los/las autores/autoras. En relación a la teoría sociológica además de nombrarla, es necesario trabajar con algunas ideas principales. Para ello las categorías sociológicas son fundamentales.

Por ejemplo, para contextualizar el paradigma comprensivo, se podría trabajar qué significa ser comprensivista, qué visión de sociedad y de sujeto, qué intereses tiene esta visión respecto de la ciencia, las relaciones entre lo que significa explicar y comprender, cuál es el objeto y el método de la Sociología para esta visión, entre otras categorías posibles. Lo mismo respecto de los autores/autoras, cuándo nació y cuando murió, si así fuera, son datos necesarios pero no suficientes. Humanizar a los autores/autoras con datos académicos,

familiares, sus principales preocupaciones respecto de la Sociología, el contexto de país que le tocó vivir o viven, qué hechos lo/la marcaron a nivel de historia personal y social, entre otros aspectos.

¿Desde qué epistemología las analizan? Es claro pues que las epistemologías desde la que se analizó, hicieron las diferencias en las prácticas. La epistemología positivista ha contribuido a la Sociología descontextualizada que se describió, en tanto una epistemología más crítica ha contribuido a una Sociología contextualizada.

¿Cuáles son las estrategias que se desarrollan para el análisis? Todos los entrevistados afirmaron utilizar la interrogación como estrategia fundamental en el análisis. Se considera que el tipo de pregunta utilizada hizo las diferencias en el análisis. Se apreció que un grupo ha trabajado en torno a preguntas divergentes, epistémicas y metacognitivas. Todas ellas habilitan la problematización. Ese grupo, es el que logró un nivel mayor de análisis que lo habilitó a problematizar la enseñanza de la Sociología, y a realizar un análisis más profundo del programa. También ello se transfirió a sus planificaciones, lo que los/las llevó a ingresar una teoría sociológica que estaba ausente o a visibilizarla cuando no se nombra. Por otra parte, quienes no trabajaron la interrogación en estos niveles no quedaron habilitados para analizar un programa y planificarlo, sino que lo reprodujeron.

Asimismo los tres tutores de Didáctica entrevistados explicitaron estrategias concretas que utilizaron en el análisis de las prácticas. El tutor del Centro I, usó la interrogación como estrategia central. Consideró como preguntas centrales: ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? ¿Qué Sociología enseñar? ¿Cómo enseñar? A partir de ellas cada estudiante formuló su objetivo de enseñanza. Cada práctica se analizó en función de dicho objetivo, y se incorporaron categorías de análisis consensuadas con los practicantes y las practicantes en función de sus procesos. Dichas categorías se centran en aspectos significativos a transformar encada práctica, dado que “no se puede cambiar todo, porque se termina cambiando nada” E (dd1).

La tutora del Centro II utilizó estrategias de análisis para el antes, durante y después. Las estrategias que utilizó para el “antes” permitieron proyectar el por qué enseñar Sociología, para qué, qué Sociología enseñar, cómo, qué bibliografía habilita el enfoque elegido, entre otras interrogantes. En el transcurso de la clase, en el “durante”, surgen otras categorías de análisis producto del diálogo entre lo proyectado y lo inesperado. En el “después” se reconstruye en función de las categorías a priori (antes) a la luz de la experiencia. La docente trabaja la interrogación como estrategia, sostenida en cuatro categorías centrales de análisis. Las categorías son: a) epistemológica: permite el análisis

de los intereses involucrados en la Sociología que se enseña, b) pedagógica: habilita el análisis en torno a la concepción de educación del practicante, c) sociológica: pone énfasis en la Sociología que se enseña, y lo que de ella se enseña y d) Didáctica: analiza la construcción del discurso sociológico. En cada situación concreta, se suman nuevas categorías de análisis que se deben considerar.

La tutora del Centro III también planteó sus estrategias para el análisis de las prácticas. Centró su análisis en el aula, pero también le interesó el análisis institucional. Las categorías de análisis elaboradas surgieron de un documento de la Asociación de Profesores de Derecho y Sociología del Uruguay, referido al perfil del egresado para la Didáctica III. Adaptó dicho perfil para el análisis institucional. Así es que construyó categorías generales de análisis. A estas categorías institucionales se suman, otras generales que refieren al cómo enseñar (recursos didácticos, uso de la voz, gestualidad, por ejemplo). También hizo énfasis en el análisis del “manejo conceptual y empleo de vocabulario técnico”. Las categorías específicas, surgen de los acuerdos de Salas del Instituto, y de los docentes de las asignaturas específicas, los cuales también concurren a las visitas de Didáctica.

¿Qué lógicas circulan en el análisis: las de los docentes y las docentes o los practicantes y las practicantes? La voz de los tutores y las tutoras tuvo su peso, en la medida que habilitaron el análisis o lo obturaron. Cuando lo habilitaron, estudiantes y egresados/as pudieron utilizar la pregunta para interpelar un programa, y tomar algunas decisiones propias al planificar. De esta manera, comenzaron a tener voz propia en sus prácticas. Cuando lo obturaron, a estudiantes y egresados/as solo les quedó reproducir un programa. También el papel que pudieron tener en las devoluciones de las visitas, marcó el rol de los tutores y las tutoras. Es decir, un sector de entrevistados/as tuvo un rol muy pasivo en las visitas, por tanto no tuvieron estrategias para realizar un análisis autónomo. Y aquí nuevamente se visibiliza el papel de los tutores y las tutoras, en la medida que la enseñanza de las estrategias de análisis habilitaron un rol más activo en las devoluciones de las visitas de Didáctica.

¿Qué significa para ellos un/a buen/a tutor/a? Es el que guía el proceso. Usaron este término para referirse a ambos tutores/tutoras, la diferencia para la mayor parte es que uno guía en los “aspectos teóricos y otro en los “aspectos prácticos”. Entendieron que el rol de guía es fundamental, en tanto habilita el espacio para la construcción más autónoma de la propia práctica. En un sector de entrevistados/as se “guía” desde una concepción didáctica más tradicional, en la que se discute “cómo dar los temas”, pero no se problematizan los temas del programa. Ello genera una actitud pasiva del docente frente al

programa. Ello se suma a un espacio de visitas de Didáctica en las que quienes analizan son los tutores y las tutoras, y no los practicantes y las practicante. Estos escuchan sus sugerencias.

Por el contrario, hay tutores/tutoras que guían desde una concepción didáctica alternativa a la tradicional, que procuran un rol activo de los estudiantes en las visitas de Didáctica, a efectos de problematizar sus prácticas, trabajan con preguntas problematizadoras a partir de algunas decisiones de los practicantes y las practicante, respecto de por qué y para qué enseñar Sociología. Estas decisiones se convierten en el norte que toman los tutores y las tutoras para guiar las prácticas de los practicantes y las practicante.

¿Qué papel tienen los tutores y las tutoras en el análisis? Tuvieron un papel determinante en el análisis de las prácticas. Sus concepciones respecto del análisis, promovieron u obturaron el análisis. En función de ello, estudiantes y egresados/as quedaron habilitados/as a analizar críticamente un programa, o quedaron habilitados/as a su reproducción.

En este contexto, cabe preguntarse: ¿qué papel tienen los tutores y las tutoras en este resultado? ¿Por qué todas las planificaciones siguen el orden del programa? ¿Qué se entiende por planificación, cuáles son las diferencias con un programa y con un Proyecto didáctico? ¿Por qué en una planificación es generalizado que no se tomen decisiones respecto de la evaluación, los recursos didácticos y las estrategias? ¿Cómo es posible que en la misma planificación conviva la opción por “problematizar”, “fomentar el espíritu crítico” y “la participación ciudadana activa”, y se opte por una Sociología de conceptos, en la que se margina la teoría sociológica o las variables básicas de la Sociología: tiempo y espacio?

Se considera que las repuestas a las preguntas anteriores, se vinculan con el papel de los tutores y las tutoras, tanto docentes de Didáctica como Adscriptores/Adscriptoras. Los docentes tutores/tutoras entrevistados/as, son docentes de Didáctica actualmente, pero también fueron o son Adscriptores/Adscriptoras, con ello quiere decirse que solo se cuenta con la voz de tres docentes; no obstante pueden establecerse relaciones entre lo que dijeron los entrevistados, sus planificaciones y los tutores y las tutoras entrevistados.

Si se analiza la reflexión anterior en relación a las estrategias que tuvieron los tutores y las tutoras en el análisis, se pueden obtener nuevas reflexiones. Se recordará que el tutor del Centro I se centró más en el análisis de las categorías que son necesarias trabajar con cada practicante, admitiendo la importancia de contar con algunas categorías generales, las que remiten más al cómo enseñar que al qué enseñar. Esas categorías de análisis se determinaban a partir del objetivo de enseñanza del practicante, esto es en función de sus

respuesta al por qué y para qué enseñar Sociología. También este tutor explicitó que hay categorías de análisis que son consensuadas con cada practicante, en función de su propio proceso. Esta concepción de análisis y las estrategias que implementa, generan espacios para una práctica más autónoma. El papel del/la profesor/a de Didáctica es que “el estudiante logre definir, pensar y repensar su paradigma educativo” E II (d4).

El tutor del Centro II contaba con categorías de análisis *a priori* que planteó tienen que ser reconstruidas en función de cada práctica, y dichas categorías hicieron énfasis en el qué, por qué y para enseñar, procurando analizar el discurso sociológico construido previo, durante y posterior a la clase. La diferencia con las categorías del tutor anterior, es que tiene una impronta más epistemológica, por lo cual se habilita el análisis de la epistemología del conocimiento sociológico que se enseña. Ello supone un grado aún mayor de autonomía. Un practicante afirmó que el papel del docente de Didáctica es “evaluar el grado de conciencia que posee el practicante respecto de los presupuestos epistemológicos que subyacen en las elecciones que se realizaron” E II (e1).

El tutor del Centro III centró su análisis en la dimensión institucional y habilitó a los docentes de las específicas para el análisis sociológico, determinando en salas las categorías de análisis tomando como base el documento citado, pero sobre la base de los temas que están en el programa. En este último caso, la reflexión epistemológica estuvo ausente. Un egresado expresó que “los comentarios respecto de los contenidos sociológicos siempre fueron los menos, [la visita] se basaba en cómo trasladar esos contenidos al escenario de una clase” E III (d6). “El docente planteaba cómo encararía el tema si fuese su clase” E III (e2).

Entre los entrevistados/as, circularon dos modelos de docente tutor/tutora. Uno más tradicional, que concibe que el/la profesor/a de Didáctica debe encargarse de los “aspectos teóricos”, y el Adscriptor/a de los “aspectos prácticos”. Este modelo asociado a una enseñanza de conceptos sociológicos. Por otro lado, un modelo de tutor/a más alternativo, es que ambos docentes deben trabajar dichos aspectos. Un modelo de tutoría que problematiza la enseñanza de la Sociología.

También para los/las entrevistados/as está más definido el rol de el/la tutor/a de Didáctica, que el rol del Adscriptor/a. En el “equipo” de Didáctica-práctica docente, la figura del tutor/a de Didáctica tiene mayor peso para los/las entrevistados/as, lo cual consideran que debe cambiar generando un diálogo fluido y un trabajo colaborativo a la interna del equipo. Inclusive, algunos/as plantearon que el rol del Adscriptor/a se encuentra en crisis.

5. Reflexiones finales

Los factores que promueven el análisis de las prácticas o lo obturan están muy relacionados con los tres Centros en los que se investigó, los cuales tienen diferencias notorias en la enseñanza de la Sociología. Lo que estudiantes y egresados/as sostienen en las encuestas, en las entrevistas y lo que concretan en sus planificaciones, confirman que en cada uno de dichos Centros circula una concepción del mundo diferente, las cuales se vinculan con concepciones didáctico/disciplinares/epistémico distintas. Se considera que el papel de los tutores y las tutoras es fundamental en cada Centro, es así que puede decirse que en cada uno de ellos hay un modelo de tutor/a predominante.

5.1. Tres perfiles de tutoría para un Plan Nacional único, con un perfil de egreso crítico

A partir de las 12 entrevistas realizadas en los tres Centros de Formación Docente, se pudo afirmar que cada Centro tiene sus singularidades, que lo hacen reconocible y diferenciable de los otros respecto de la enseñanza de la Sociología; a pesar de tener el mismo Plan de Estudios. En los Centros I y III, se enseña una Sociología de autores y/o de paradigmas, en el Centro 3 se enseña una Sociología de conceptos.

Si se comparan en los tres Centros las razones por las cuales ingresaron a la docencia, hay un motivo que es común a los tres y es el gusto por la misma. Lo que difiere en cada Centro son los motivos acerca de por qué les gustó la docencia. En el Centro I les gustó por vocación, la cual tuvo que ver con los/las docentes que tuvieron en Secundaria, pero no precisamente el/la docente de Sociología. También eligieron el profesorado porque lo consideraron una salida laboral, en tanto la Sociología fue una opción colateral. En el Centro II consideraron que la docencia, y la docencia en Sociología habilita la problematización del sentido común, y ello contribuyó a generar conciencia social. Hay una opción más explícita y pensada respecto de por qué ingresar en Sociología. En el Centro III, los atrajo el gusto por la docencia y el trabajo en particular con adolescentes y, la elección por Sociología estuvo marcada por los/las docentes que tuvieron en Secundaria, y por los “temas” que se estudian.

En síntesis, quienes ingresaron al Centro I fue más por la docencia, que por el Profesorado de Sociología en sí. Quienes ingresaron al Centro II, ingresaron por convicciones más de carácter disciplinar, la Sociología en sí los movilizó en la elección. En el Centro III, el ingreso estuvo claramente marcado por los docentes y las docentes memorables de Sociología del bachillerato.

En los tres Centros, los motivos de elección de la docencia, estuvieron marcados por docentes memorables vinculados o no a la Sociología.

Otro aspecto a considerar, fue el papel que tuvo la Didáctica, y el rol de los tutores y las tutoras en la Formación Docente. Considerando el papel de la Didáctica, en los tres Centros hubo coincidencia respecto de que es fundamental en la carrera, no obstante de cada Centro se desprendió una idea distinta de por qué es fundamental. Los entrevistados y las entrevistadas del Centro I, refirieron a ella como un espacio articulador del conocimiento disciplinar, de las ciencias de la educación y de la práctica docente, no obstante entendieron que faltó coordinación para aceitar dicha articulación. Ninguno vinculó este espacio con el análisis de las prácticas. Mientras que en el Centro II, se apreció una relación directa entre la Didáctica y el análisis de las prácticas, los estudiantes hicieron énfasis en el análisis didáctico/disciplinar/epistémico, y los egresados en el análisis didáctico/disciplinar. Si bien hay diferencias importantes entre estos dos Centros, la Didáctica fue considerada una asignatura específica en ambos. Mientras que en el Centro III, fue clara la idea de una Didáctica General, apareció escindido “lo didáctico” de lo disciplinar. Lo didáctico se vinculó con el cómo enseñar en tanto “sabiendo Didáctica uno puede enseñar lo que quiera ya sea Sociología u otra” E III (e2). El docente de Didáctica “ayuda tanto en lo didáctico, como en el contenido de una clase” E III (d2).

En relación al rol de los tutores y las tutoras, quienes pertenecen al Centro I, vieron al docente de Didáctica como responsable de la articulación de la Didáctica con las ciencias de la educación y la práctica docente, lo/la vincularon con “los aspectos teóricos”, así como al Adscriptor/a lo/la relacionaron con la experiencia y la práctica. Ninguno planteó una relación entre los tutores y las tutoras y el análisis de las prácticas.

Mientras que en el Centro II, estudiantes y egresados/as tienen una mirada similar respecto del papel de los tutores y las tutoras. Ambos docentes, profesor/a de Didáctica y Adscriptor/a, son vinculados con el análisis pero en diferentes dimensiones. Al docente de Didáctica lo/la vincularon con el análisis didáctico/disciplinar/epistémico, y al Adscriptor/a con el análisis de cuestiones más prácticas relativas al cómo enseñar.

En el Centro III, no relacionaron a los tutores y las tutoras directamente con el análisis de las prácticas. Similar a los demás Centros, los tutores y las tutoras fueron considerados guías, mientras el/la docente de Didáctica guió en “lo didáctico” enseñando herramientas, el/la Adscriptor/a fue un/una referente, ofreció su clase para “hacer la práctica”, fue un ejemplo o modelo.

En los tres Centros los tutores y las tutoras fueron importantes en tanto guiaron o acompañaron el proceso, si bien consideraron que lo que correspondió a cada uno fue diferente, también tenían más claro el rol de el/la docente de Didáctica, que el rol de el/la Adscriptor/a. También en los tres Centros relacionaron al docente de Didáctica con los aspectos más teóricos, y al Adscriptor/a con los más prácticos. Sólo en el Centro II, plantearon una fuerte relación del docente de Didáctica con el análisis didáctico/disciplinar/epistémico de las prácticas.

La diferencia que se describe para el Centro II, se sostuvo en que los/las entrevistados/as pudieron conceptualizar qué es analizar y fundamentar la importancia de esta práctica. Mostraron una concepción crítica respecto de lo que significa analizar una práctica, en tanto analizar es problematizar el antes, el durante y el después, a los efectos de reconstruir a partir de las contradicciones entre lo que se piensa y lo que se hace desde el punto de vista didáctico/disciplinar/epistémico. El análisis epistémico es más explícito entre los estudiantes que entre los egresados. Para estos es poner en juego el conocimiento didáctico/disciplinar.

Otra diferencia sustancial entre los tres Centros, es que en el Centro II se aprecia una metodología de análisis que hace uso de la pregunta problematizadora para interpelar el antes, el durante y el después, metodología que conlleva al encuentro de las contradicciones entre lo que se piensa teóricamente y lo que se hace, habilitando su reconstrucción. En esta metodología los saberes que circulan son didácticos/disciplinares/epistémicos. La estrategia fundamental en esta metodología fue la pregunta epistémica. Si bien la interrogación es una estrategia presente en los tres Centros, la metodología de análisis utilizada en el Centro II recorre los niveles convergente, divergente, epistémico y metacognitivo. La profundización en estos dos últimos niveles habilita la autonomía en el análisis de las prácticas.

Para el Centro I, si bien fue importante el análisis, esta idea fue más clara entre los/las egresados/as que entre los/las estudiantes. También fue más clara la idea respecto de la importancia del análisis, que lo que significa analizar. Es decir, es muy importante el análisis, pero a la hora de conceptualizar en qué consisten las respuestas son más difusas. Hay referencias más claras respecto de la estrategia que se utiliza, que es la interrogación. Algunos recuerdan preguntas claves como ¿Por qué y para qué enseñar Sociología?

En cambio, en el Centro III, si bien consideraron importante el análisis; la idea respecto de lo que es, fue muy vaga o lo vinculan con la autoevaluación. No se apreció la problematización de la enseñanza de la Sociología. Preocupó más el cómo enseñar los “temas” del curso, que el por qué y para qué

enseñar. Aparece ausente la discusión sobre la enseñabilidad de la Sociología, y por ende no se discuten los temas del programa.

En síntesis, en el Centro I, predominó más un/una tutor/a constructivista, que promovió el análisis de la práctica pedagógica, reivindicó la teoría sociológica con un enfoque de autores/paradigmas. Su metodología de análisis se sostuvo en categorías generales, y específicas que se desprendieron de la práctica de cada practicante, con quienes fueron consensuadas.

En el Centro II, predomina un/a tutor/a crítico/a, promovió el análisis de la práctica pedagógica *versus* práctica docente, enseñó a pensar sociológicamente. Su metodología de análisis se sostuvo en categorías previas, y algunas que se decidieron en función de cada práctica. Esas categorías previas, se diferencian del perfil anterior en que habilitan el análisis de la epistemología del conocimiento sociológico enseñando y sus consecuencias. Igual que en el perfil anterior, el norte de ambos/as tutores/as es el objetivo de enseñanza construido por el propio practicante. Este se construye a partir de la problematización de por qué y para qué enseñar Sociología, y qué Sociología enseñar.

En el Centro III, predomina un/a tutor/a más tradicional, que promueve el análisis de la práctica pedagógica, poniendo énfasis en cómo enseñar Sociología. Recurrió a categorías generales de análisis. Estas categorías se desprendieron de un documento general respecto del Perfil de Egreso en cada Didáctica acordado previo al Plan 2008. Se promovió una Sociología de conceptos, en la que los contenidos disciplinares programáticos no se discutieron. Este Centro tuvo una impronta única en relación a los otros Centros analizados. Ella consistió en la importancia del análisis institucional, la presencia de otros/otras docentes de las asignaturas específicas en las visitas de Didáctica y la utilización de los espacios de sala para hacer acuerdos para la Didáctica-práctica docente.

5.2. En camino hacia una Didáctica Alternativa de la Sociología

El Plan 2008 creó el Profesorado de Sociología. Como se estableció en el marco teórico, dicho Plan tiene un perfil de egreso general que se inscribe en una Didáctica Crítica. Este, entre otros aspectos promueve la “formación de sujetos autónomos, capaces de deliberar, decidir y actuar” (2008, p. 19). A su vez, cuenta con un perfil de egreso específico para el Profesorado de Sociología. Este entiende que la autonomía profesional se sustenta en el “dominio de las estructuras sustancial y sintáctica” (2008, p. 81).

En función de lo investigado, y reparando especialmente en el resultado de encontrar el predominio de tres perfiles de tutores, se apreció un proceso de tránsito de una Didáctica de la Sociología sumisa a una Didáctica del Derecho, hacia una Didáctica de la Sociología en construcción.

Ese proceso de construcción de una Didáctica específica de la Sociología, ubicó al Profesorado de Sociología en un camino de transición. En consecuencia, si en el Plan anterior al 2008, este Profesorado existió a expensas del Profesorado de Derecho, a partir de la instalación del Plan 2008 comenzó la transición hacia una Didáctica de la Sociología independiente del Derecho, y construyendo su especificidad. En esta construcción de su especificidad, al decir de la docente Sabatovich, el Profesorado se encuentra en una enseñabilidad intermedia (2018).

En ocasión de concursar para obtener la efectividad en Formación Docente, se elaboró un ensayo en el que construimos dos categorías de análisis: enseñabilidad dominante de la Sociología y enseñabilidad alternativa (Garrido, 2012). La primera para referir a la enseñanza de una Sociología de conceptos, descontextualizada, reproductora de un programa que no se analiza, y sostenida en una racionalidad técnica, incapaz de problematizar lo instituido. La enseñabilidad alternativa, para interpelar el modelo tradicional de enseñanza de la Sociología, para discutir su enseñabilidad y las consecuencias de su enseñanza, sostenida en una racionalidad crítica, como exige en Plan 2008, en las que las estructuras sintáctica y sustancial de la Sociología se encuentran para problematizar la enseñanza, fomentando el análisis de las prácticas, y el enseñar a pensar sociológicamente.

La docente Sabatovich (2018) construye una categoría que denomina enseñabilidad intermedia:

Llamamos de esta manera al período que se encuentra entre los dos tipos de enseñabilidad, dado que el pasaje a la enseñabilidad alternativa implicaría tomar conciencia de la existencia del dominante y del alternativo, en este caso el profesor toma conciencia de que es posible planificar de otra forma, pero aún sigue apegado a las tradiciones docentes, es decir por ejemplo el cumplimiento del programa (2018, p. 1).

En el Centro II se encontró un perfil de tutor predominantemente crítico, por tanto en la misma línea de trabajo que exigió el Plan 2008, haciendo camino hacia una enseñabilidad alternativa, se reconoce el valor de la Didáctica como asignatura específica, y en función de ello se promueve el análisis didáctico/disciplinar/epistémico de las prácticas. Estudiantes y egresados/as, han logrado autonomía a partir del análisis, lo que los habilitó a pensar una planificación que problematizó la enseñanza de la Sociología, que interpeló la

práctica pedagógica versus la práctica docente, enseñando a pensar sociológicamente. En síntesis, se apreció un proceso que tiene por objetivo el dominio de las estructuras sustancial y sintáctica.

En el Centro II, predominó un perfil de tutor/a de corte más constructivista que problematizó la enseñanza de la Sociología en el contexto de la práctica pedagógica, posibilitó el análisis a partir del proceso que cada estudiante realizó en función de su objetivo de enseñanza. En el Centro III, predominó un perfil de corte más tradicional, nos obstante dio sus primeros pasos hacia un nuevo perfil en tanto realizó un trabajo colaborativo en el que resignificó los acuerdos de Salas, y en el que se dio lugar a los docentes y las docentes de las asignaturas específicas para participar en las visitas de Didáctica, enfatizando además en la importancia del análisis institucional.

En función de lo expuesto, podría decirse que la enseñanza de la Sociología hoy, se encuentra en una enseñabilidad intermedia al decir de Sabatovich (2018). Como sostiene Motta de Souza, consideramos que es clave “la responsabilidad que le cabe a Formación Docente en cuanto a la formación de docentes para enseñar” (2016, p. 3) los saberes sociológicos, en los que la estructura sustancial y sintáctica, se encuentren para la construcción de una enseñanza alternativa de la Sociología.

5.3. Algunas tareas pendientes para la instalación de una Didáctica Alternativa de la Sociología, afín al Perfil de Egreso del Plan 2008

A modo de cierre se sintetizarán algunos aspectos que eventualmente podrían colaborar en este proceso de construcción de una Didáctica Alternativa de la Sociología:

- Continuar la formación de tutores y tutoras en la epistemología que exige el Plan 2008. En la actualidad, se está llevando a cabo la segunda edición del Curso de Adscriptores de la ANEP. Es necesario que este haga mayor énfasis en el trabajo disciplinar, y no tanto en una Didáctica General. Esta formación, es necesaria para todos los tutores y las tutoras, Adscriptores y docentes de Didáctica.
- La enseñanza explícita del análisis crítico de las prácticas, ello significa que estudiantes y docentes tutores conozcan diferentes marcos teóricos para el análisis crítico, sus respectivas estrategias, y se enseñe explícitamente en todos los cursos de Didáctica-práctica docente. Dicho marco teórico, debe ser conocido, compartido y aplicado por quienes conforman este equipo en el momento en que se analizan las prácticas de los practicantes y las practicantes. El contexto de análisis también

es importante. En este sentido, no es lo mismo enseñar a analizar la práctica pedagógica a los estudiantes de formación docente, que enseñar a analizar la práctica pedagógica en función de la práctica docente como sostiene Achilli (1987) Los tres docentes entrevistados, plantearon metodologías de análisis que se pueden sistematizar para que el Profesorado construya algunos pilares para el análisis de las prácticas. Quedó claro que los entrevistados y las entrevistadas que fueron más conscientes de la metodología de análisis que se utilizó con ellos, consiguieron planificaciones que se alejaron de la reproducción de un programa.

- La enseñanza de conceptos sociológicos, debe reemplazarse por una Sociología que enseñe a pensar sociológicamente. “Pensar sociológicamente es una manera de entender el mundo humano que también abre la posibilidad de pensar acerca de ese mundo de diferentes maneras” (Bauman, 2007, p. 15-16). Ello es posible si se reconoce su carácter pluripadigmático, ideologizado y por ende no neutral, que requiere un abordaje multidimensional, y una Sociología que denuncie estrategias de dominación. Lo que exige la reflexión epistémica de los saberes sociológicos que se enseñan.
- Una enseñanza contextualizada de la Sociología, supone concebirla como una ciencia que tiene una doble entrada: objetiva y subjetiva, en la que las variables tiempo-espacio se imponen como fundamentales para el análisis sociológico. Un espacio necesario, será la Sociología europea, pero no suficiente, “las categorías del pensamiento europeo son indispensables pero insuficientes para comprender la realidad social y política de las sociedades postcoloniales” (Restrepo, 2016, p. 65) En este sentido, se hace necesaria la enseñanza de una Sociología que respete la situacionalidad del conocimiento. De Sousa Santos plantea la perspectiva de la geopolítica del conocimiento, lo que supone saber: “quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién lo produce” (2009, p. 340).

Como afirma Quijano “la modernidad y la racionalidad fueron imaginadas como experiencias y productos exclusivamente europeos” (2000, p. 211) lo que implica una perspectiva binaria Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno, Europa y no-Europa. Esta perspectivas e “impuso como mundialmente hegemónica” (Quijano, 2000, p. 211), y es la que está implícita en el programa de Sociología para la enseñanza media. Reflexión que deja abierta la posibilidad

de pensar el abordaje de la Sociología latinoamericana, al igual que la Sociología nacional.

Asimismo cabe la revisión del abordaje del canon clásico. Generalmente cuando se estudia Sociología, no importa en qué nivel, secundaria, escuelas técnicas, formación docente o en la facultad, se estudian autores como Durkheim, Marx, Weber, Comte, Spencer. Si bien cada uno de ellos realizó aportes importantes a la historia de la Sociología, y más allá de las diferencias entre sus pensamientos, hay algo que todos tienen en común: son hombres, blancos, europeos y de sectores sociales medios. ¿Eso significa que la Sociología es una ciencia masculina, en la que no hay un espacio para la mujer o para otras voces diferentes? ¿Es la Sociología una ciencia desarrollada por hombres? ¿La Sociología nace en Europa? ¿Qué Sociología nace en Europa? ¿Hay otras voces en la historia de la Sociología? ¿Qué lugar tienen las mujeres en esta historia? ¿Qué otros grupos/colectivos con otras visiones quedan invisibilizados en la Sociología eurocéntrica?

Macionis y Plummer afirman: “La Sociología la han cultivado los hombres, que han investigado sobre lo que importa a los hombres y para el beneficio de los hombres (y por hombres, entiéndase blancos, heterosexuales y de posición social relativamente elevada)” (2001, p. 27). Cuando se dice revisión del canon clásico, se piensa en abordar el trabajo de mujeres que han contribuido a desarrollar el pensamiento sociológico. Mujeres que en ese mismo contexto hicieron sus aportes, los cuales se invisibilizaron. Por ejemplo Harriet Martineau (1802-1876), Beatrice Potter Webb (1858-1943), Marianne Weber (1860-1944), Ida Wells-Barnert (1862-1931), Florence Kelley (1859-1932) y Anna Julia Cooper (1858-1964). Ello como una primera deconstrucción del pensamiento europeo masculino, para también considerar el trabajo de mujeres de América Latina, y en particular de Uruguay, entre otras voces posibles.

- Ello exige la visibilización de los contextos pertinentes, y la enseñanza de una estrategia como la contextualización, en el tiempo, el espacio, en la teoría sociológica, en el autor/a, identificando las categorías sociológicas fundamentales para su comprensión. La estrategia de la comparación también es importante, en tanto habilita a buscar puntos de encuentro y desencuentro entre una y otra teoría sociológica. También estrategias como la argumentación y el análisis sociológico, entre otras. La enseñanza explícita de estrategias es necesaria como plantea Pipkin (2009), no solo estrategias cognitivas, sino también metacognitivas.

- Una Sociología que problematiza su enseñabilidad, reflexiona sobre ¿Por qué y para qué enseñar Sociología? Para ello, recurre a la discusión de las principales problemáticas de su enseñanza, sustentada en investigaciones que proporcionan luz para el abordaje de tales dificultades. Discutir su enseñabilidad es reflexionar también sobre el qué enseñar: ¿conceptos sociológicos, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, concepciones sociológicas, tradiciones, paradigmas, competencias, pensamiento crítico? Implica discutir la enseñabilidad instituida en un programa, y sus consecuencias en la enseñanza. También es poner la mirada en el cómo enseñar, en relación al qué, y en función del por qué y para qué se enseña.
- Otro aspecto importante es considerar la enseñanza de la planificación, en tanto se identificó una concepción tradicional de la misma, que se considera obtura el análisis de las prácticas. Ello exige un tránsito hacia la elaboración de proyectos didácticos como plantea Ana Zavala (2010). Entre otros aspectos un Proyecto conlleva una fundamentación didáctico/disciplinar/epistémica de todas las decisiones que se toman. “En el proyecto se entrelazan el sentido que el sujeto ha construido para enseñar ciertos saberes y el que ha construido para darlo a otros” (Zavala, 2010, p. 15).

Zavala afirma que “existen razones por las cuales decidimos hacer las cosas de una u otra manera. Ese nivel de fundamentación de la acción no puede no formar parte de un proyecto para la acción. La acción presente NOS dice y NOS hace a la vez. No podemos desconocernos en ella” (2010, p. 19) Esas razones son las que explican por qué se hace lo que se hace, y colaboran en consolidar los fundamentos de una práctica de quien se dice profesional. En este sentido, las prácticas “nos dice machistas o feministas o indiferentes, nos dice tolerantes o intolerantes, cautelosos o imprudentes, socialistas o liberales, conformistas o rebeldes, apasionados o insensibles, sabios o ignorantes” (2010, p. 19).

- Las concepciones acerca de la Didáctica, deben constituir un contenido de todos los programas de Didáctica. Persiste entre los/las encuestados/as una idea muy tradicional de la Didáctica, ello supone otro obturador para un análisis crítico de la práctica. El análisis de diferentes concepciones de la Didáctica de la Sociología, y sus consecuencias en la práctica, se ve como un marco teórico de necesario abordaje. Esa visión tradicional en la que teoría y práctica se escinden, en la que la teoría la posee el docente de Didáctica, la cual se limita a conceptos sociológicos descontextualizados, en tanto el/la Asdcriptor/a se encar-

ga de los aspectos prácticos relativos al cómo y al cuando enseñar, esa concepción tradicional en la que la Didáctica es una disciplina general, obtura el tránsito hacia una Sociología Alternativa.

- Otro espacio a considerar es pensar el papel que tienen los programas en la práctica docente, y en particular los de Sociología de enseñanza media. Todos/as siguieron el “orden” de un programa, ya sea a efectos de reproducirlo o de problematizarlo. Su análisis epistémico es condición fundamental a la hora de elaborar un proyecto didáctico. Asimismo se considera que amerita la reformulación de los programas de Sociología tanto de CES como de UTU, a efectos de considerar una ruptura epistemológica. “Cuando Bachelard plantea el concepto de “ruptura epistemológica” sugiere que hay algo que romper, una barrera que debe ser derribada. De aquí surge su noción de *obstáculo epistemológico*, es cualquier concepto o método que impide una ruptura epistemológica. Los obstáculos son residuos de maneras previas de pensar que, cualquiera haya sido su valor en el pasado, comienzan a bloquear la marcha de los cambios” (Sabatovich, Garrido, 2009, p. 18). Si bien se transita por una enseñabilidad intermedia de la Sociología, se impone la erradicación de los obstáculos epistémicos, a efectos de habilitar la enseñanza alternativa de la Sociología.
- Es importante tener presente, que un 33,33% reconocieron que nunca ningún/a tutor/a les enseñó ni exigió un análisis de sus prácticas.
- Resignificación del equipo de Didáctica, conformado por el/la docente de Didáctica, el/la Adscriptor/a y el/la practicante. Los/as entrevistados/as manifestaron la necesidad de un verdadero trabajo en equipo. El multiempleo, entre otros aspectos hoy limita los espacios de encuentro entre docentes. Por ello considerar que el/la docente Adscriptor/a sea funcionario/a del CFE, y se haga cargo del curso teórico con el/la docente de Didáctica es una salida posible. Asimismo la construcción de un vínculo entre la Institución formadora y la de práctica, es otro espacio para el trabajo colaborativo.
- Considerar la resignificación del rol de los practicantes y las practicantes en los espacios de visitas de Didáctica, de manera de empoderarlos como sujetos activos y constructores de sus propias prácticas, capaces de deliberar sobre ellas y fundamentar por qué hacen lo que hacen.

Pensar sociológicamente es un poder en pleno derecho (...) el arte del pensamiento sociológico consiste en ampliar la eficacia práctica de la libertad. Cuando se ha aprendido un poco más de ella, el individuo puede estar un poco menos sujeto a la manipulación y más fuerte a la opresión y al control.

Probablemente esos individuos se volverán más eficaces como actores sociales (Bauman, 2007, p. 22).

Finalmente, el Profesorado de Sociología, que dio a luz con el Plan 2008, está haciendo su propia historia en la construcción de una Didáctica acorde a la racionalidad de sus perfiles (general y específico), sin duda hay un camino andado, y seguramente en los espacios de encuentros de todos los actores vinculados al profesorado será posible continuar avanzando en su construcción, en tanto “el hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación” (Freire, 1973, p. 87).

6. Referencias bibliográficas

- Abero, Laura. Berardi, Lilián. Capocasale, Alejandra. García, Selva. Rojas, Raúl. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay: CLACSO.
- Achilli, Elena. (1987). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Ciencias Sociales 1. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Álvarez, Carmen. San Fabián, José Luis. (2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. *Gazeta de Antropología*, 28, artículo 14 disponible en <http://hdl.handle.net/10481/20644>.
- Amaro, Mariana y Laroca, Anahí. (2011). *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad*. Montevideo, Uruguay: CFE, Departamento de Sociología.
- Andreozzi, Marcela. (1996). *El impacto formativo de la práctica*. IICE N° 9, (pp. 20-21). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bain, Ken. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores en la Universidad*. Disponible en <http://books.google.com.co/books?id=Jf2LHxIIQZMC&printsec=fro ntcover&dq=ken+bain&cd=1#v=onepage&q=&f=false>.
- Bain, Ken. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Traducción Oscar Barberà. España: Universidad de Valencia disponible en <http://au-lavirtual.instituto.ort.edu.ar>.
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bianchi, Cristina. (1999). *Una posible lectura al programa de Introducción a la Sociología* en *Revista Un espacio necesario*. Uruguay: Asociación de Profesores de Derecho y Sociología.

- Blanchard-Laville, Claudine. Fablet, Dominique. (2000). *L'analyse des pratiques : questions conceptuelles*. En : (éds): *L'analyse des pratiques professionnelles*. Traducción Barbier, Jean Marie. Paris, L'Harmattan, (pp. 15-58).
- Bourdieu, Pierre. (1980). *Entrevista con Pierre Thuillier, en La Recherche*, número 112, (pp. 738-743). Disponible en https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/35584/mod_resource/content/1/Pages%20from%20Bourdieu_Pierre-Sociologia_y_cultura11.pdf.
- Brailovsky, Daniel. Menchón, Angela. (2012). *Ignorancia fundante. La cuestión de las preguntas en la clase*. Propuesta Educativa número 38, año 21, volumen 2, (pp. 69-77). Argentina: FLACSO.
- Caballero, Cristina. (2007). *Las preguntas son la clave*, entrevista a Ken Bain, a fellow del Centro para el Liderazgo Público de la Escuela de Gobierno John F. Kennedy de Harvard University. Disponible en http://www.ort.edu.uy/ie/caes/articulo_ken_bain.pdf.
- Camilloni, Alicia. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephan. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CES, Consejo de Educación Secundaria (2006). *Programa de sociología 2º año de bachillerato opción ciencias sociales y humanidades*. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5humanistico/social.pdf>.
- CETP, Consejo de Educación Técnico Profesional. (2004). *Programa de Ciencias Sociales (Sociología)*. Disponible en https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-11/sociologia-III_0.pdf.
- Contreras, José. (1987). *La autonomía del profesorado*. Cap. 7 La reflexión crítica (Smyth). España: Ediciones Morata.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso-Siglo XXI.
- Dussel, Enrique (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Disponible en <http://enriquedussel.com/txt/1993-236a.pdf>.
- Eisner, Eliot. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Elder, Lindsay-Paul, Richard. (2002). *El Arte de Formular preguntas esenciales*, Basado en Conceptos de Pensamiento Crítico y Principios Socráticos Traducción con autorización de la Fundación para Pensamiento Crítico. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org>.
- Fenstermacher, Gary. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza* en Wittrock, M (comp.) *La investigación en la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- Ferreirós, Facundo. (2015). *Hacia la descolonización de las matrices epistémico-pedagógicas*. XI Jornadas de Sociología. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Disponible en www.aacademica.org.
- Freire, Paulo. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, Michael. (2012). *Los nuevos significados del cambio educativo* (segunda edición). España: Océano.
- Garrido, Rosa. (2012). *Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la Didáctica de la Sociología*. Montevideo: Peldaños. Revista de Ciencias Sociales y Educación. Año 1. Nº2. (p. 4-14).
- Garrido, Rosa, Díaz, Soledad y Fernández, Silvia. (2019). *El Oficio del estudiante*. Montevideo: Editorial Contexto.
- Garrido, Rosa (2016). *Sociología clásica femenina*. Trabajo inédito.
- González Ugalde, Carlos. (2014). *Investigación fenomenográfica*. Revista internacional de investigación en educación 7 (pp. 141-158) Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica. Disponible en https://www.google.com.uy/search?q=investigacion+fenomenologica+pdf+gonzalez+ugalde&dq=investigacion+fenomenologica+pdf+gonzalez+ugalde&gs_l=psy-ab.3.33i160k1.8.
- Gorodokin, Ida. (2005). *La formación docente y su relación con la epistemología*. En Revista Iberoamericana de Educación Nº 37. Argentina: Instituto de Formación Docente continúa de San Luis.
- Ibáñez, Tomás. (1996). *Algunos comentarios en torno a Foucault*. En Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología (p. 43-60). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jackson, Philip. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, Philip. (2000). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kerlinger, Fred. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw.
- Le Goff, Jacques. (1977). *El orden de la memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Liston, Daniel y Zeichner, Kenneth. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Litwin, Edith. (1997). *Las configuraciones Didácticas. Una agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litwin, Edith Camilloni, Alicia y otros (1997). *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

- Lovesio, Beatriz. (2017). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II. Maestría en Educación, Sociedad y Política*. Cohorte 2016-2018. Uruguay: Flacos.
- Macionis, John, Plummer, Ken (2001). *Sociología*. Madrid: Prontica Hall.
- Martínez, Gabriela. (2009). *La emergencia de una Didáctica de la sociología*. Disponible en <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/la%20emrgencia%20de%20una%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20sociolog%C3%ADa.pdf>.
- Marie, Philips. (1992). *Aprender sí, pero ¿Cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Méndez, Héctor, Tesoro, Rafael, Tiranta, Federico. (2006). *El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela*. Buenos Aires: Ed. Distribuidora Lamer SRL.
- Monereo, Carlos y Pozo, Juan Ignacio. (1999). *El aprendizaje estratégico, Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Motta de Souza Martínez, Dinorah Rosa. (2016). *La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay. Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008*. Maestría en política y gestión de la educación. Cohorte 2012. Uruguay: CLAEH.
- Pipkin, Diana. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: ICRJ la Crujía ediciones.
- Pla Molinas, María. (1997). *Curricular y educación. Campo semántico de la Didáctica*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Plena, Daniel. (2007). Recensión bibliográfica Universidad Adventista del Plata, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, por Ken Bain. Trad. Óscar Barbera. Valencia: Universito de Valencia, (pp. 229), ISBN 978-84-370-6669. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v23n1/v23n1a08.pdf>.
- Pulido Chaves, Orlando. (1997). *Introducción a las estructuras culturales disiparías*. Informe final. Corporación colombiana de estudios antropológicos para el desarrollo. Colombia: Ceadcolciencias.
- Quijano, Aníbal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: Centro de Investigaciones sociales (CIES).
- Restrepo, Eduardo. (2016). *Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro de colonial al conocimiento situado* Revista Latina de Sociología (RELASO) Vol. 6 (pp. 60-71). Colombia: Universidad Javeriana.
- Rozada, José María. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Acal.
- Sabatovich, Daniela. (2018). *La enseñabilidad intermedia como puente hacia el pensamiento crítico: El proyecto de enseñanza como hipótesis*. Trabajo inédito.

- Sabatovich, Daniela, Garrido, Rosa (2009) *¿Corte epistemológico o continuidad? Análisis de los programas de Sociología para la enseñanza secundaria*. Trabajo inédito.
- Sabino, Carlos. (1996). *El proceso de investigación*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1976). "Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología". Disponible en: <https://filosofiamexicana.files.wordpress.com/2012/11/sc3a1nchez-vc3a1zquez-adolfo-la-ideologc3ada-de-la-neutralidad-ideolc3b3gica.pdf>.
- Sanjurjo, Liliana. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homosapiens.
- Sanjurjo, Liliana. (2009). *Herramientas conceptuales para el análisis de las prácticas*, Curso de Maestría en Didáctica de la Sociología, Montevideo: CFE, IPES.
- Sanjurjo, Liliana. (Coordinadora). Alicia, España, Elena, Hernández, Ana, Alfonso, María, Foresis, Fernanda. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homosapiens.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Siede, Isabelino. (2010). *Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Apique Grupo Editor.
- Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Steiman, Jorge. (2004). *Qué debatimos hoy en la Didáctica?* Buenos Aires: UNSAM.
- Steiman, Jorge. (2008). *Más Didáctica*. UNSAM edita. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila SRL.
- Steiman, Jorge. (2011). *El análisis didáctico de la clase*. Ponencia en el Congreso de la Asociación de Profesores de Educación Cívica. Derecho y Sociología del Uruguay.
- Stenhouse, Lawrence. (1987). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos de Rudduck y Hopkins*. Madrid: Morata.
- SUNFD. (2007). *Sistema Único Nacional de Formación Docente. Plan 2008*. Documento final. Disponible en: www.oei.es/historico/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf.
- Tenti, Emilio. (2007). *La Escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación*. España: Siglo XXI.
- Tojar, Juan Carlos. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Ed. La Muralla.

- Torregrosa Puig, Marta. (2007). *Para reflexionar lo que hacen los mejores profesores universitario de Ken Bain*. Innovación educativa Universidad de Navarra. Disponible en <http://www.unav.es/servicio/innovacioneducativa/pa-rareflexionar>.
- Vaillant, Denise, Marcelo, Carlos. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Montevideo. Uruguay: ANEP. AECL. OPP.
- Valles, Miguel. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis
- Weber, Max. (1997). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Argentina: Amorrortu editores.
- Weber, Max. (1969). *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Wittrock, Merlin. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.
- Young, Robert. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zavala, Ana. (2010). *Cuadernos de historia. Del dicho al hecho. Cinco miradas en torno a los vínculos entre proyecto y acción de enseñanza*. Biblioteca Nacional. Uruguay: CLAEH.
- Zeichner, Kenneth. (1987). *Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado*. Revista de educación N° 282(pp. 161-189). España: Universidad La Rioja.
- Zeichner, Kenneth. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*, en Cuadernos de pedagogía N° 22, (pp. 44-49). España: Universidad de la Rioja.
- Zeichner, Kenneth. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. Volver a pensar la educación Prácticas y discursos educativos*. España: Ediciones Morata.

7. Anexo

1. Pauta de entrevista Para estudiantes de cuarto y egresados del Profesorado de Sociología Plan 2008

1. Brevemente relate los motivos de su ingreso a la carrera docente y al Profesorado de Sociología específicamente.
2. ¿Qué papel le otorga Ud. a la Didáctica en la carrera del profesorado?
3. ¿Cómo define Ud. el rol de un/una docente de Didáctica y el de un/a adscriptor/a en la formación de profesorado?

4. ¿Qué significa analizar las prácticas y qué significado le otorga al análisis de las prácticas?

5. Cuando Ud. planifica: ¿Cómo toma las decisiones? ¿Qué criterios utiliza? ¿Cómo enmarca su planificación en el Plan de Estudios?

6. Agradecemos la posibilidad de compartir una Planificación anual y enviárnosla junto con esta entrevista.

2. Entrevista a docentes de Didáctica

Estimados colegas: en primer lugar agradecerles por su participación en nuestro Proyecto de Investigación en Didáctica de la Sociología, participación que contribuirá en el proceso de formación de un profesorado relativamente nuevo. Este Proyecto se lleva a cabo en la maestría “Educación, sociedad y política” de CFE-FLACSO.

En esta oportunidad les agradecemos su tiempo y disposición para participar en esta entrevista.

Gracias por responder y enviarnos la respuesta en el menor tiempo que le sea posible.

Cabe agregar que le aseguramos el tratamiento ético de la información que nos brinde.

Saludos cordiales.

Profa. Rosa Garrido Kelleberger.

Nuestro Proyecto refiere a la Didáctica de la Sociología y en particular al análisis de las prácticas. El Universo de análisis está compuesto por estudiantes de Didáctica III y egresados/as de IPA, CERP de Florida y CERP de Atlántida.

En este contexto, nos interesa que nos haga referencia a este tema del análisis de las prácticas, en su rol de docente de Didáctica explicitando lo que considere oportuno al respecto en un espacio máximo de dos carillas.

3. Encuesta. Proyecto de Investigación: «Didáctica de la Sociología»

Formación académica: Estudiante de Didáctica III: Egresado/a:

Edad (indicar solo con caracteres numéricos. Ejemplo: 33)

Instituto IPA- CERP Florida- CERP Atlántida

1. Expresa cómo recuerda los cursos de Didáctica de acuerdo con las siguientes opciones

No recuerda Muy ingrato Ingrato Grato Muy gratificante

2. Respecto de la práctica docente, ¿cómo valoraría su experiencia del 1 al 5, pensando que 5 es muy disfrutable y 1 nada disfrutable?

Nada disfrutable (1) (2) (3) (4) (5) Muy disfrutable

3. Fundamente su opción anterior

4. Enumere tres características que según Ud. sería positivo que tenga un/a docente para ser adscriptor/a. Fundamente.

5. Enumere tres características que según Ud. sería positivo que tenga un/a docente de Didáctica. Fundamente.

6. Enumere tres características que Ud. considere fundamentales en el perfil de un/a practicante. Fundamente.

7. Señale qué aspectos de los siguientes contenía su carpeta de Didáctica: Planificaciones - Evaluaciones a sus estudiantes- Análisis de clase- Visitas a compañeros -Diagnóstico - Otros:

8. Si tuviera que elegir un solo aspecto por el cual consideró fundamental tener un curso de Didáctica, ¿cuál elegiría? Fundamente.

9. ¿Cuál considera Ud. que es el rol fundamental de un docente adscriptor/a?

10. ¿Cuál considera Ud. que es el rol fundamental de un/a docente de Didáctica?

11. ¿Cuál considera Ud. que es el rol fundamental de un practicante?

12. ¿Con qué frecuencia analiza sus clases?

Siempre-Generalmente-En ocasiones puntuales-Rara vez-Nunca

13. En el transcurso de los cursos de Didáctica, ¿en qué ocasiones analizaba sus clases?

Cada vez que daba la clase- En las visitas de Didáctica-Rara vez

14. ¿El análisis de sus prácticas era especialmente pedido por los docentes?

Sí -No

15. ¿Recuerda algún marco teórico utilizado para el análisis?

Si- No- En caso afirmativo indicar cuál:

16. ¿Aplicaba alguna estrategia en particular para analizar sus clases?

No - Sí (indicar cuál)

17. Lo que ha aprendido respecto del análisis de sus prácticas es principalmente producto de:

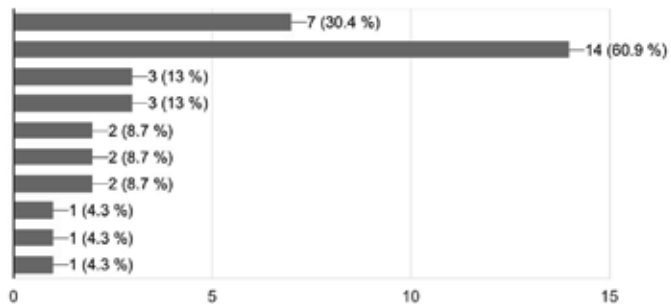
Los cursos de Didáctica-De la práctica docente-De sus lecturas

18. ¿Podría relatar en qué consistía la devolución de una visita?

4. Gráficos

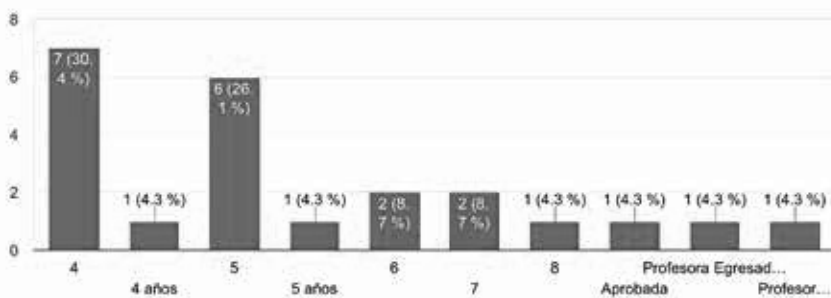
Formación académica

23 respuestas



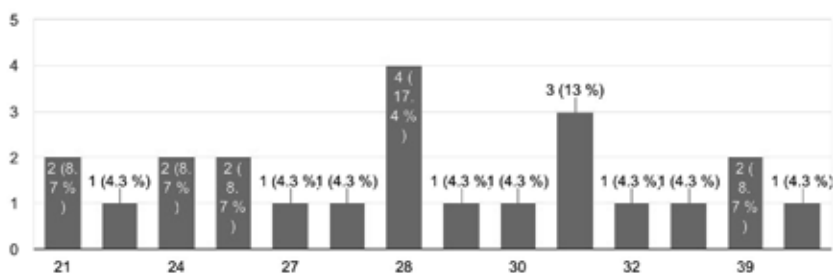
Años que llevó la carrera

23 respuestas



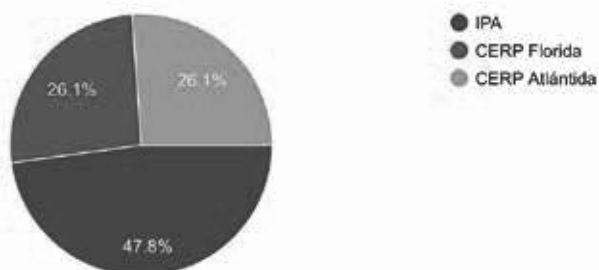
Edad (indicar solo con caracteres numéricos. Ejemplo: 33)

23 respuestas



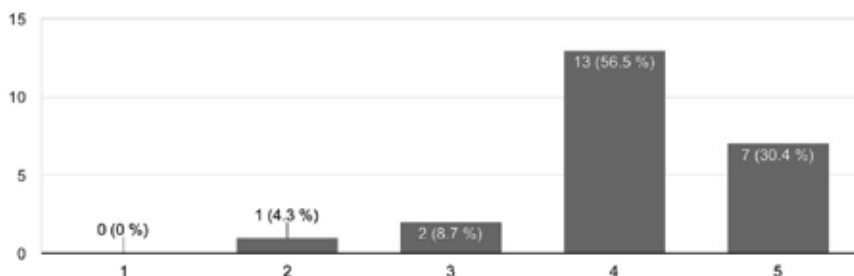
Instituto

23 respuestas



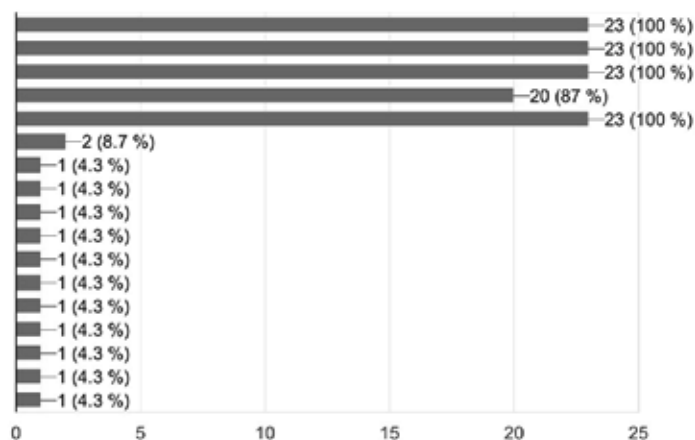
2. Respecto de la práctica docente, ¿cómo valoraría su experiencia del 1 al 5, pensando que 5 es muy disfrutable y 1 nada disfrutable?

23 respuestas



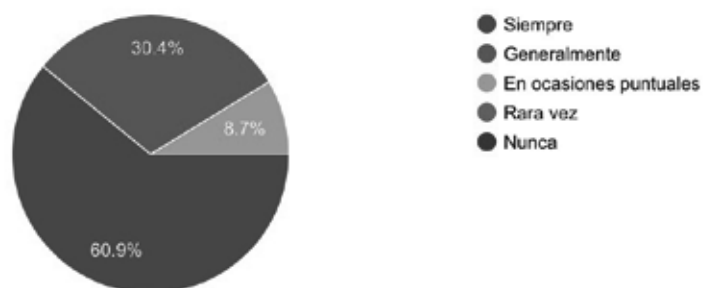
7. Señale qué aspectos de los siguientes contenía su carpeta de Didáctica:

23 respuestas



12. ¿Con qué frecuencia analiza sus clases?

23 respuestas



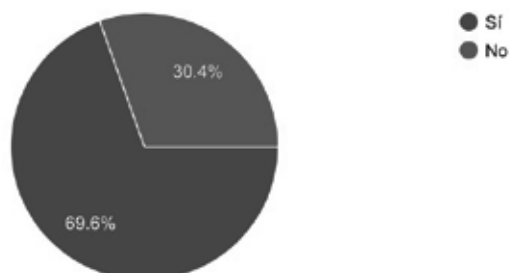
13. En el transcurso de los cursos de Didáctica, ¿en qué ocasiones analizaba sus clases?

23 respuestas



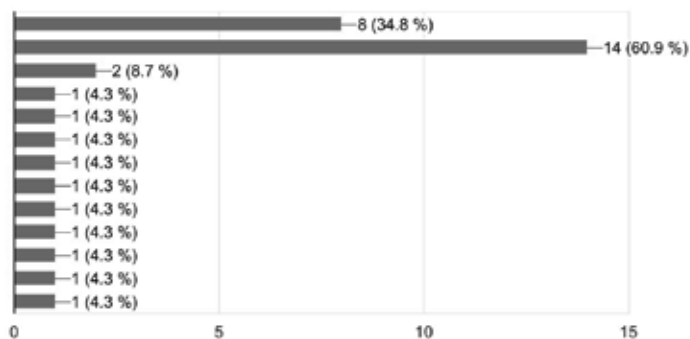
14. ¿El análisis de sus prácticas era especialmente pedido por los docentes?

23 respuestas



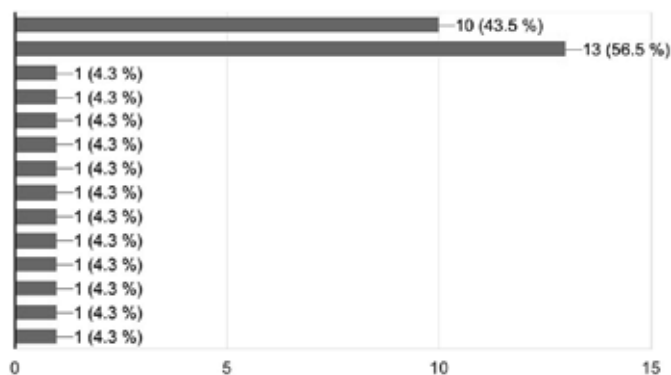
15. ¿Recuerda algún marco teórico utilizado para el análisis?

23 respuestas



16. ¿Aplicaba alguna estrategia en particular para analizar sus clases?

23 respuestas



17. Lo que ha aprendido respecto del análisis de sus prácticas es principalmente producto de:

23 respuestas



5. Cuadro comparativo de Centros analizados

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN EL PROFESORADO DE SOCIOLOGÍA. PLAN 2008			
INSTITUTOS	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3
¿Por qué se ingresa a la docencia?	Gusto por la docencia Salida laboral	Gusto por la docencia Razones disciplinares	Gusto por la docencia y trabajo con adolescentes
¿Por qué Sociología?	Fue una opción colateral	Generar conciencia social	Por los “temas” que trata y los docentes que tuvieron en Sociología
Papel de la Didáctica en la Carrera	Fundamental Espacio articulador con CE y práctica docente. No vinculan con el análisis Didáctica específica, provee “herramientas”	Fundamental Vinculan con el análisis didáctico-disciplinar-epistémico Didáctica específica	Fundamental Provee de herramientas No vinculan con el análisis de las prácticas Didáctica General- “Sabiedo Didáctica, uno puede enseñar lo que sea, Sociología u otra cosa”

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN EL PROFESORADO DE SOCIOLOGÍA. PLAN 2008			
INSTITUTOS	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3
Rol Prof./a De Didáctica	Responsable de la coordinación del espacio y de la teoría	Responsable del análisis didáctico	Responsable de “lo didáctico” y los contenidos
Prof./a Adscriptor/a	Guía, comparte la experiencia	Analiza los aspectos prácticos relativos al cómo enseñar	Guía, ejemplo, referente, ofrece la clase para “hacer la práctica”
Tutores	Prof. Didáctica se encarga de los aspectos “teóricos” y adscriptor/a de los “prácticos” Guía	Prof./a Didáctica se encarga de los aspectos “teóricos” y adscriptor/a de los “prácticos” Guía	Prof./a Didáctica se encarga de los aspectos “teóricos” y adscriptor/a de los “prácticos” Guía
Análisis de la práctica: qué es	Respuestas difusas	Problematizar la enseñabilidad de la Sociología: el antes, durante y después. Reconstruir	Respuestas difusas o se lo vincula con la autoevaluación
Análisis: metodología	No surge de la voz de los entrevistados Recuerdan el uso de la pregunta y la pregunta: ¿por qué y para qué enseñar Sociología?	Identifican una metodología de análisis. Pregunta problematizadora del antes, durante y después. Reconstrucción	No surge de la voz de los entrevistados Recuerdan el uso de preguntas
Análisis: estrategia más usada	Preguntas orientadas al qué enseñar. Discuten los contenidos disciplinares	Preguntas orientadas al por qué, para qué, qué enseñar y cómo Discuten la enseñabilidad de la disciplina	Preguntas orientadas al cómo enseñar Discuten cómo dar “los temas”

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN EL PROFESORADO DE SOCIOLOGÍA. PLAN 2008			
INSTITUTOS	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3
Planificación	<p>Planificación de autores y/o paradigmas como eje transversal</p> <p>Planificaciones con autores y/o paradigmas que se diluyen</p> <p>Objetivo de enseñanza: ¿Por qué y para qué enseñar Sociología?</p> <p>Recursos didácticos: escasa mención o no tratan</p> <p>Estrategias sin planificar</p> <p>Evaluación ninguna mención o escasa</p> <p>Breve fundamentación</p>	<p>Planificación de autores y/o paradigmas como eje transversal</p> <p>Planificaciones con autores y/o paradigmas que se diluyen</p> <p>Objetivo de enseñanza: ¿Por qué y para qué enseñar Sociología?</p> <p>Recursos didácticos: escasa mención o no tratan</p> <p>Estrategias sin planificar</p> <p>Evaluación ninguna mención o escasa</p> <p>Breve fundamentación</p>	<p>Reproducción del programa</p> <p>Sociología de conceptos</p> <p>Objetivos generales, temáticos o por unidad</p> <p>Recursos didácticos: escasa mención o no tratan</p> <p>Estrategias sin planificar</p> <p>Evaluación ninguna mención o escasa</p> <p>Sin fundamentación</p>
Entrevista al tutor/a de Didáctica Análisis y metodología	<p>¿Por qué y para qué enseñar Sociología?</p> <p>Categorías de análisis consensuadas en cada caso</p> <p>Dimensión institucional</p>	<p>¿Por qué y para qué enseñar Sociología?</p> <p>Categorías de análisis previas</p>	<p>Categorías de análisis se acuerdan en Salas de la Especialidad e interdisciplinarias, sobre la base de un documento general</p> <p>Visita con un/a docente de las asignaturas específicas</p> <p>Dimensión institucional</p>

Cuadro comparativo de perfiles tutoriales hallados

PERFILES TUTORIALES EN LA DIDÁCTICA DE LA SOCIOLOGÍA			
Categorías de análisis	Tutoría tradicional	Tutoría intermedia	Tutoría alternativa: “Buen tutor” para el Plan 2008
Tutoría como guía	Modelo a emular	Guía en la reflexión de la teoría elegida	Guía el análisis crítico de la práctica- Discusión sobre la Enseñabilidad
Concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas	Didáctica: metodología Teoría práctica M. Yuxtaposición Sociología de conceptos (Estructura Sustancial) Racionalidad técnica Docente de Didáctica: teoría Didáctica general	Arte Práctica teoría M. Consonancia Sociología de autores/paradigmas (Estructura sustancial) R. práctica Prof.Didáctica:teoría Adscriptor/a: en tránsito Específica	Problematicar las prácticas Teoría Práctica M. Disonancia crítica. M. resonancia colaborativa Pensar sociológicamente (Dominio de las estructuras sustancial y sintáctica) R.emancipatoria Ambos tutores conformación Didáctica Didáctica específica
Qué se analiza	Práctica pedagógica	Práctica pedagógica/ análisis institucional	Práctica pedagógica versus práctica docente
Herramientas de análisis	Categorías generales	Objetivo de enseñanza Categorías generales y específicas consensuadas Interrogación Didáctica divergente	Objetivo de enseñanza Categorías: sociológica, pedagógica, Didáctica y epistémica. Categorías contextualizadas Interrogación epistémica y metacognitiva Acordados en Sala Visita concurren docentes de específicas

PERFILES TUTORIALES EN LA DIDÁCTICA DE LA SOCIOLOGÍA			
Categorías de análisis	Tutoría tradicional	Tutoría intermedia	Tutoría alternativa: “Buen tutor” para el Plan 2008
Planificación	Reproduce el programa	1.con autores o paradigmas como eje transversal 2.con autores o paradigmas que se diluyen	Proyecto Didáctico
Lógica imperante	Tutores Practicante rol pasivo	Practicante rol más activo, mayor autonomía, comienza a decidir algún contenido apartándose de la lógica programática y comienza a fundamentar	Practicante voz propia, empoderado con su propuesta Didáctica que puede fundamentar desde el punto de vista didáctico-disciplinar-epistémico

Abreviaturas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública
CeRP: Centro Regional de Profesores
CESBS: Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior
CES: Consejo de Educación Secundaria
CETP: Consejo de Educación Técnico-Profesional
CFE: Consejo de Formación en Educación
CIDE: Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico
CODICEN: Consejo Directivo Central
CONAE: Consejo Nacional de Educación
DFPD: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente
EM: Educación Media
EMC: Educación Moral y Cívica
ES: Educación Secundaria
ESBS: Educación Secundaria Básica y Superior
EEUU: Estados Unidos
FCS: Facultad de Ciencias Sociales
FD: Formación Docente
FFAA: Fuerzas Armadas
FHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
ICSD: Introducción a las Ciencias Sociales y Derecho
IFD: Instituto de Formación Docente
IMS: Instituto Magisterial Superior
INET: Instituto Normal de Enseñanza Técnica
INADO: Instituto Nacional de Docencia
IPA: Instituto de Profesores Artigas

IPES: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
SUNFD: Sistema Único Nacional de Formación de Docentes
UdelAR: Universidad de la República
UTECH- Universidad Tecnológica
UTU: Universidad del trabajo del Uruguay

Rosa Garrido Kellemerger es docente egresada de IPA del Profesorado de Educación Cívica-Derecho-Sociología, Socióloga egresada de UDELAR, posee un Diploma en Didáctica para la Enseñanza Media en Sociología, convenio CFE-UDELAR. Magister en Educación, Sociedad y Política egresada de FLACSO convenio con CFE. Licenciada en Brain Gym. Estudiante en etapa final del curso universitario en Neurosicoeducación, de Asociación Educar-UBA. Actualmente es docente efectiva en CES y en el CFE en Didáctica del Derecho y en Didáctica de la Sociología. También se desempeña en la educación privada. Es coautora de 8 libros de texto, y autora de artículos didácticos.

Gabriela Martínez Leiranes es docente egresada de IPA del Profesorado de Educación Cívica-Derecho-Sociología, posee Diploma en Didáctica de la Enseñanza Media en Sociología, convenio CFE-UDELAR y Diploma en Epistemologías del Sur de CLACSO. Magíster en Educación, Sociedad y Política egresada de FLACSO convenio con CFE. Actualmente es docente efectiva en CES y en el CFE en el Profesorado de Sociología en Intersecciones de las Ciencias Sociales.

Dinorah Motta de Souza es docente egresada de IPA del Profesorado de Educación Cívica-Derecho-Sociología, Socióloga egresada de UDELAR, posee un Diploma en Educación y Desarrollo convenio CFE-UDELAR. Magíster en Política y Gestión egresada de la Universidad CLAEH. Actualmente es Coordinadora Académica Nacional del Departamento de Sociología del CFE, docente efectiva en el CES y en el CFE en el Área Sociológica de Ciencias de la Educación, en Didáctica del Derecho y en Didáctica de la Sociología. También se desempeña como docente Grado 3 de Metodología de la Enseñanza en la Unidad de Apoyo Pedagógico de la Facultad de Derecho.

Daniela Sabatovich Fernández es docente egresada de IPA del Profesorado de Educación Cívica-Derecho-Sociología, posee un Diploma en Didáctica para la Enseñanza Media en Sociología, convenio CFE-UDELAR. Magister en Educación, Sociedad y Política egresada de FLACSO convenio con CFE. Docente efectiva en el CES y en el CFE en el Área Sociológica de Ciencias de la Educación y en Didáctica de la Sociología. Ha participado en diversos congresos internacionales (Argentina, Chile, España) como ponentes en el área de la enseñanza de la Sociología. Autora de diversos artículos en revistas arbitradas (*Revista Espaço do Currículo* (Brasil); *Estudios Críticos del Desarrollo* (México), *Serpaj. Fundación Rosa Luxemburgo*. (Uruguay). Co- autora del libro *Con todo derecho*. Integrante de la Federación española de Sociología. (FES)

