

## LOS CAMBIOS CURRICULARES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROFESORADO DE SOCIOLOGÍA EN URUGUAY: ¿cambió la concepción de sociología que enseñamos?

MUDANÇAS CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO URUGUAI: mudou a concepção de sociologia que ensinamos?

Oscar Mañan<sup>1</sup>

Daniela Sabatovich<sup>2</sup>

**Resumen:** Este trabajo busca aportar insumos indispensables para alentar el debate sobre las prácticas curriculares, que en sí mismas abrigan tensiones y conflictos en los procesos de cambio curricular. Tensiones y conflictos que pueden observarse en la historia del profesorado de Sociología para la Educación Media Superior en Uruguay. Para la enseñanza de la Sociología en la Educación Media Superior de Uruguay, se necesitaba hasta 2008 ser egresado necesariamente de la Especialidad Educación Cívica-Derecho-Sociología. Especialidad que se nutría de dos epistemologías diferentes, la jurídica y la sociológica. Dicha formación se enmarcaba en la hegemonía del Derecho, fundamentalmente una enseñanza formalista-jurídica. Esta realidad inhibiría el desarrollo autónomo de la enseñanza de la Sociología. Se propone un recorrido por los cambios curriculares que atravesó el Profesorado de Sociología en la Educación Media Superior en Uruguay, abordando el análisis de los planes 1977, 1986, 1996, re-formulación 2005, 2008. Se busca reflexionar sobre los obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la Sociología a lo largo de los cambios curriculares en su historia, considerando los mitos y tradiciones construidas en su desarrollo como asignatura en Educación Media. Finalmente se pretende comenzar a esbozar una hipótesis de trabajo en la que se indague sobre lo ocurrido cuando se produjeron cambios curriculares, preguntándonos si cambió la concepción de Sociología que enseñamos. Eso permitiría observar si los cambios curriculares que se dieron generaron cambios en las prácticas profesionales académicas, o si, por el contrario, tanto profesores como estudiantes no se los apropiaron.

**Palabras claves:** Currículo, prácticas curriculares, enseñanza, Sociología.

**Resumo:** Este trabalho busca fornecer contribuições essenciais para incentivar o debate sobre práticas curriculares, que por si só abrigam tensões e conflitos nos processos de mudança curricular. Tensões e conflitos que podem ser observados na história do corpo docente de Sociologia do Ensino Médio no Uruguai. Para o ensino de Sociologia no Ensino Secundário no Uruguai, foi necessário até 2008 se formar necessariamente na Especialização em Educação Cívica-Direito-Sociologia. Especialidade nutrida por duas epistemologias diferentes, jurídica e sociológica. Esse treinamento foi enquadrado na hegemonia do direito, fundamentalmente uma educação formalista-legal. Essa realidade inibiria o desenvolvimento autônomo do ensino de Sociologia. Um tour pelas mudanças curriculares propostas pelo corpo docente de sociologia no ensino médio do Uruguai, abordando a análise dos planos 1977, 1986, 1996, reformulação 2005, 2008. Busca refletir sobre os obstáculos epistemológicos no ensino da Sociologia ao longo das mudanças curriculares em sua história, considerando os mitos e tradições construídas em seu desenvolvimento como sujeito do Ensino Secundário. Finalmente, pretendemos começar a delinear uma hipótese de trabalho na qual investigamos o que aconteceu quando ocorreram mudanças curriculares, perguntando-nos se

1 Doctor en Estudio del Desarrollo, Sociólogo, Economista. Profesor efectivo del Centro Regional de Profesores del Centro; Departamento de Sociología; Consejo de Formación Educación; Administración Nacional de Educación Pública. Profesor de la Unidad Curricular Economía de América Latina; Unidad Académica de Historia y Desarrollo; Departamento de Economía; Facultad de Ciencias Económicas y Administración; Universidad de la República. Investigador activo del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Mail contacto: [mananoscar@gmail.com](mailto:mananoscar@gmail.com) ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-8017-5318>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8017-5318>.

2 Master en Educación, Sociedad y Política (FLACSO). Diploma en Didáctica para la Enseñanza Media; Universidad de la República. Uruguay. Profesora efectiva en Formación Docente en Sociología de la Educación y Didáctica de la Sociología; Consejo de Formación Educación. E-mail: [mananoscar@gmail.com](mailto:mananoscar@gmail.com). Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-1142>.

a concepção de sociologia que ensinamos mudou? Isso permitiria observar se as mudanças curriculares ocorridas geraram mudanças nas práticas curriculares, ou se, pelo contrário, professores e alunos não os apropriam.

**Palavras chave:** Currículo, prácticas curriculares, ensino, Sociología

**Abstract:** This work seeks to provide essential inputs to encourage debate about curricular practices, which in themselves harbor tensions and conflicts in the processes of curricular change. Tensions and conflicts that can be observed in the history of the teaching staff of Sociology for Higher Secondary Education in Uruguay. For the teaching of Sociology in Higher Secondary Education in Uruguay, it was necessary until 2008 to necessarily graduate from the Specialty Civic Education-Law-Sociology. Specialty that was nourished by two different epistemologies, legal and sociological. This training was framed in the hegemony of law, fundamentally a formalistic-legal education. This reality would inhibit the autonomous development of the teaching of Sociology. A tour of the curricular changes that the Teaching Staff of Sociology in Higher Secondary Education in Uruguay is proposed, addressing the analysis of the plans 1977, 1986, 1996, re-formulation 2005, 2008. It seeks to reflect on the epistemological obstacles in the teaching of Sociology throughout the curricular changes in its history, considering the myths and traditions built in its development as a subject in Secondary Education. Finally, we intend to begin to outline a working hypothesis in which we inquire about what happened when curricular changes occurred, asking ourselves if did the conception of Sociology we teach change? That would allow us to observe if the curricular changes that occurred generated changes in the curricular practices, or if, on the contrary, both teachers and students did not appropriate them.

**Key words:** Curriculum, Curricular Practices, Teaching, Sociology.

## 1 UN POCO DE HISTORIA

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 lo tanto hasta el 2008, la enseñanza de la Sociología no implicaba necesariamente la formación estrictamente sociológica ni didáctico-pedagógica. En el mejor de los casos, un profesor habría egresado de la Especialidad Educación Cívica, misma 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 la enseñanza de la Sociología está influenciada, y se podría decir, determinada por visiones propias de la enseñanza del Derecho. Este marco evidenciaba una subordinación a la epistemología jurídica que obturó la reflexión desde una episteme propiamente sociológica. Dicha subordinación, influenciaba la forma en que se enseñaba la sociología.

A continuación el problema y la estrategia metodológica. Este trabajo analiza el desarrollo curricular del profesorado de Sociología en Uruguay a partir de los diferentes planes de estudio. Parte del primero de los planes de carácter nacional implementado en 1977, sigue por los subsiguientes de 1986, 1996, 2005 y 2008.

Es entonces con el plan 2008 que la enseñanza de la Sociología adquiere un estatus propio, específico, y donde se convierte en una opción más de la oferta educativa de la Formación Docente. La importancia de una investigación sobre este tema radica en la posibilidad de conocer los obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la Sociología a quienes serán futuros profesores, considerando los mitos y tradiciones construidas a lo largo del desarrollo histórico de esta disciplina en Educación Media.

El análisis de esta problemática de 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.

Se parte en primer lugar desde una perspectiva macro que permite trabajar la representación de la realidad social desde un análisis global de los planes, con énfasis en su estructura curricular. Este enfoque permite plantear una hipótesis plausible sobre la idea de que existen estructuras subyacentes que no se encuentran en la superficie de lo observable, por lo que requiere una estrategia para develarlas. Dichas estructuras subyacentes se ubican en una dimensión analítica que podría denominarse mito fundante. Éste mito, origina las tradiciones que luego generan las matrices epistémico pedagógicas y que desarrollan cierta condicionalidad sobre la práctica profesional académica de los profesores.

Posteriormente, en segundo lugar, y desde una perspectiva del conflicto, se enfatiza la noción de conflicto como algo natural, propio a la vida en sociedad. Conflicto que asume la forma de contradicción entre los procesos de institucionalización de la enseñanza de la Sociología.

Desde ambas perspectivas se propone indagar acerca de dos juegos de 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, las contradicciones entre el desarrollo académico de la Sociología y la enseñanza de la misma.

Para el estudio de los cambios curriculares se utilizó el análisis de documentos, intentando rescatar su sentido y caracteres fundamentales. Asimismo, un estudio histórico-crítico buscó entender los diferentes juegos de contradicciones en su contexto, mismo que echa luz sobre la influencia de conflictos políticos en la confección de los planes de estudio (Plan 1977), como cuando dichos planes buscaron más resolver un conflicto laboral (Plan 2005) que pensar en el binomio enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Se apuntan mensajes explícitos e implícitos, lo manifiesto y lo omitido en la comunicación, interpretaciones derivadas de posturas ideológicas y políticas, así como las opciones en los modelos didácticos y pedagógicos que subyacen en los discursos inmersos en tales documentos.

Cabe apuntar, que este trabajo es parte de un proyecto en curso, más ambicioso, que también en una etapa posterior se plantea una hipótesis más probable que plausible sobre la desconexión entre los cambios de planes y las prácticas de enseñanza de la sociología que parecen ir por senderos asintóticos.

## **2 PENSAR, REPENSAR Y DES-PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGICA**

Al analizar los diseños curriculares aparece el debate acerca de cómo estos influyen en la profesión académica que desarrollan los/las profesores/as y las contradicciones que existen entre la práctica profesional y la práctica académica.

Para desarrollar la profesión son necesarios ciertos saberes, ciertas técnicas, habilidades prácticas que permitan el buen desarrollo de tal profesión (RIVERA SALINAS, 1999).

En tanto la dimensión de la práctica académica hace referencia al conjunto de saberes específicos, disciplinares que surgen de la investigación. Mismos que a su vez generan otros conocimientos disciplinares (RIVERA SALINAS, 1999).

Se podría decir que estas dos dimensiones de la práctica no son antagónicas, sin embargo, sí 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. En este sentido es posible plantear que en la profesión docente enseñar es, al mismo tiempo, objeto e instrumento.

Es aquí que aparece un juego de contradicciones, dado que el docente se encuentra frente a un conocimiento que al mismo tiempo debe enseñar a través de ciertas técnicas y habilidades (su práctica profesional) pero que exigen indagar, crear, investigar acerca de tal conocimiento disciplinar (práctica académica) que enseñará.

Para el caso de la profesión académica docente esta asume una doble dimensión y significación. Así los profesores 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” (ACHILI, 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” (ACHILI, 1987, p. 9).

### **2.1 Enseñar Sociología en Uruguay**

Enseñar Sociología, para desarrollar una práctica profesional académica, implica 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.

Como lo plantea Pitkin (2009), pensar en términos sociológicos es pensar acerca de la realidad en la que uno está inmerso, es pensar con categorías propias de la teoría sociológica, desmitificando fenómenos que aparecen a la vista y de forma natural, pero que remiten a pre-nociones que es necesario desnaturalizar.

#### 2.1.1. Mito, tradiciones y matrices epistémico pedagógicas

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 un conjunto de mitos? 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) 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, cohesionando 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”.

Estos mitos, contruidos a partir del modelo dominante legitimado, validado por encima de cualquier otro y que por su propia legitimación cobran fuerza y se impone como lo único posible. En la enseñanza del Derecho/Sociología (correspondiente al origen del profesorado de 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.

Mediante el análisis del proceso de inclusión de la Sociología como asignatura tanto en la Educación Media como en la Formación Docente, se puede observar que el mito fundacional se asocia con el “deber ser”. Su incorporación se concretó con el Plan de estudios de 1977 en plena dictadura cívico-militar de 1973-1985.

Fue entonces que la enseñanza de la Sociología surge como un apéndice de la Educación Moral y Cívica y del Derecho, lo que le significó no poder construir una identidad autónoma, para 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; SABATOVICH, 2016).

El profesorado de Sociología se desarrolló a partir de un mito, que dio sentido, teniendo una función legitimadora respecto al modelo de enseñanza de la Sociología. A través de este mito, que se constituyó a partir del modelo dominante legitimado, se impuso como lo único posible, y a su vez, determinó una forma de enseñar apegada a lo instituido.

El mito fundacional que sustenta el mandato del “deber ser” se basa en el miedo a la desviación, desde el conocimiento pretendidamente universal y universalizable. Es así que opera como verdad religiosa (como cuestión de fe) y con una impronta positivista. 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). Lo que a su vez, entra en contradicción con el origen de la misma

sociología como disciplina surgida de la crisis civilizatoria que se habría pasado en el siglo XIX, y de suyo con su esencia de cuestionar el estatus quo (por lo menos desde las teorías del conflicto). Fue así que una sociología encorsetada en los principios morales, apretujada en una civilidad dictatorial y bajo el manto legitimador del derecho (bajo una legalidad construida en la ilegalidad de la dictadura).

Tanto en el profesorado de Educación Cívica, Sociología y Derecho (plan 1977 y 1986) como en el nuevo profesorado de Sociología (Plan 2008) es posible encontrar tradiciones dominantes, que conviven con otras, expresando acuerdos y desacuerdos, conflictos manifiestos o latentes. La existencia y persistencia de tales tradiciones dominantes se evidencian en la forma de presentar tanto el diseño curricular como la formulación de los programas.

Es posible plantear que tales tradiciones se sitúan dentro de lo que Davini denomina tradición normalizadora/disciplinadora que está reforzada por otra ligada al modelo de enseñanza del Derecho que llamamos la tradición del formalismo jurídico. Ambas tradiciones se conjugan en una práctica pedagógica como una proyección natural de la función jurídica de prescribir o adoctrinar en la corrección normativa, lo que reduce a la enseñanza de forma manifiesta como un discurso normativo.

Finalmente, es posible encontrar una tercera tradición denominada de la doble vertiente, la 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 generan lo que denominamos 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” (FERREIRÓS, 2015). Este entramado, se compone de los modos de conocer y las relaciones 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, 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 un espacio 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, aparece 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).

### **3 LOS CAMBIOS CURRICULARES EN EL PROFESORADO DE SOCIOLOGÍA**

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:

#### **1. Democracia**

Con la reforma educativa de 1963 se impulsa un Plan Piloto en el que tuvo participación directa la Asamblea de Profesores (artículo 40 del Estatuto Docente vigente entonces). Es en este momento en que se incorpora la Sociología en el Bachillerato (Educación Media Superior). En esta primera instancia fueron los profesores de Filosofía los encargados de enseñarla.

#### **2. Dictadura (1973-1984)**

En esta etapa aparece el Profesorado de Sociología unido al Profesorado de Derecho y Educación Moral y Cívica (en Plan instrumentado en 1977). Es aquí donde se ubica el origen del mito fundante del “deber ser”, cuando se incorpora la Sociología en la Educación Media con un contenido moralizador

reforzando la tradición normalizadora/disciplinadora pero bajo el halo legitimizador del Derecho de facto.

### 3. Restauración democrática (1985-actualidad)

A este período es posible subdividirlo en:

a) Primeros años de la restauración democrática cuando aparece el Plan 1986, que mantiene unido el Profesorado de Derecho y Sociología, pero incorpora un año más a la carrera. Aquí el mito fundante del “deber ser” se interpreta desde la formalidad jurídica (MOTTA DE SOUZA, 2014); donde se impone la dimensión jurídica como sinónimo de neutralidad. Se desarrolla la tradición del formalismo jurídico.

b) Procesos de reformas educativas donde se implanta la llamada Reforma Rama, que da origen al Plan 1997 y crea los Centros Regionales de Profesores. El profesorado asume la denominación de Profesorado de Ciencias Sociales, énfasis Sociología. En este momento el mito es interpretado desde el no reconocimiento de las especificidades disciplinares (Sociología y Derecho) que emergen como un objeto integrado en un saber más amplio de las ciencias sociales. La vida del Plan expirará en 2005 cuando es reformulado.

c) Negación del mito, se dividen los profesorados y comienza la construcción de las autonomías, reconociendo la identidad específica de la enseñanza del Derecho y la Sociología.

Si bien es posible identificar estas fases cronológicamente, también argumentar en el sentido de que cada una representa una fase superadora de la anterior, lo cierto es que coexisten, se mantienen como diversidad (tradiciones que conviven en lucha). Asimismo, es parte de la investigación, y un paso futuro con relativo avance, discutir qué tanto los diferentes planes pudieron o no transformar las tradiciones que guían las prácticas (profesional y académica) de los docentes. Este devenir es lo que da identidad propia a la enseñanza de la Sociología en Uruguay (MARTÍNEZ y SABATOVICH, 2016).

Este proceso en el que se incorpora la enseñanza de la Sociología como disciplina escolar, tanto en la Enseñanza Media Superior como en Formación Docente, tuvo un desarrollo paralelo al correspondiente del campo disciplinar de la Sociología.

#### 3.1. Los planes y el Profesorado de Sociología

A lo largo del desarrollo de la enseñanza de la Sociología en Uruguay para la enseñanza media superior, existieron diferentes planes que acompañaron las etapas ya planteadas (democracia, dictadura y restauración democrática).

Las disciplinas escolares suponen “espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias” (VINÃO FRAGO, 1995; p.66). Tal espacio de poder se objetiva en un conjunto de contenidos a enseñar que necesariamente son un recorte organizado que puede falsear ciertos significados con una finalidad. La finalidad, si la remitimos al sistema educativo como tal, siempre debería estar en el aprendizaje de ciertos conocimientos validados como necesarios en un determinado momento histórico. Sin embargo, otros agentes, intereses y objetivos pueden falsear el fin último del sistema educativo.

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 de la dictadura) que aparece el Profesorado de Sociología, asociado al de Derecho.

Durante el proceso en el que se construyó el profesorado de Sociología los planes incorporaron diferentes disciplinas escolares que permiten observar, explícita e implícitamente, no solo una forma de enseñar sino también una concepción de Sociología que se enseña.

Así el Plan 1977, con una duración de tres años, contaba con doce (12) disciplinas escolares específicas, de las cuales siete (7) corresponden al campo disciplinar jurídico y cuatro (4) al campo disciplinar socio-histórico, y solamente una (1) refiere a la teoría sociológica.

El Plan 1986: con una duración cuatro (4) años contaba con diecinueve (19) disciplinas escolares de las cuales doce (12) corresponden al campo jurídico y siete (7) al campo socio-político y económico,

siendo sólo dos (2) correspondientes a la teoría y metodología sociológica.

Plan 1997: con una duración de tres (3) años. El plan tiene menos disciplinas escolares pero mayor carga horaria en cada una de ellas. Contiene seis (6) disciplinas escolares, siendo todas del campo socio-histórico-económico. En tanto su reformulación del año 2005, se vuelve a cuatro (4) años, conteniendo dieciséis (16) disciplinas escolares, correspondiendo cuatro (4) al campo jurídico y doce (12) al campo socio-histórico-económico.

Finalmente el Plan 2008 continúa con cuatro (4) años de duración y cuenta con trece (13) disciplinas escolares siendo todas del campo disciplinar socio-histórico-económico.

### **3.2. 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 1977 y 1986 dan origen y mantienen la Sociología como parte del profesorado de Derecho y civismo<sup>3</sup>.

En primer lugar el plan 1977, surge y se desarrolla en plena dictadura cívico-militar. Es a partir de la ley de educación N° 14.101 que se intenta restablecer el «orden perdido» constituyéndose en un instrumento de cambio para el sistema educativo (VITALIS, 2011, p. 5).

Aparece entonces con dicha ley la justificación del mantenimiento del orden y la seguridad social

[...] 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. (*apud* VITALIS, 2011, p.5-6).

Es en este contexto donde se produce un cambio en el concepto de autoridad, y 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” (*apud* 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).

Se desprende de lo anterior que el diseño y ejecución de un plan para la formación docente era imprescindible para rescatar a los jóvenes del daño moral, 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 su 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 desarrollo de la República. Así se refuerza la idea de la necesidad de control a partir del sistema educativo es esencial para la formación de profesores que pudieran llevar adelante la tarea de control ideológico.

---

<sup>3</sup> Se utiliza civismo ya que el nombre fue 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).

Para ello era necesario que un profesorado se encargará especialmente de tal tarea y parece que se encontró en el profesorado de Derecho y Educación Cívica el mejor ámbito. Por lo que fue reformulado para habilitar a sus egresados a enseñar sociología, encargándose de tal tarea. Algunas de las disciplinas que aparecen en tal profesorado son: “Antropología Social y Moral Social”; “Principio de Lógica y Ética” e “Historia y Fundamentos de la Vida Democrática”. La misma nomenclatura de las disciplinas enseñadas reafirma la visión de la moral de la época.

La revista *El soldado* (revista publicada por *El Centro Militar*) mencionada por Vitalis refuerza, en el mismo momento de aplicación del plan 1977, lo que plantean dichas disciplinas escolares. Muestra de ello, es el planteo de la cuestión del orden moral, rechazando lo que llaman la inmoralidad marxista, el anarquismo, y las formas corruptas del liberalismo moderno. Reivindican así una moral de Estado, 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.

Una aparente contradicción en sus términos puede observarse en este período cuando en 1973 se cierra el Instituto de Ciencias Sociales (enseñanza universitaria de grado en sociología) 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 curricular, también la educación media hacía lo propio. Se introducía en el currículo 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 (enseñanza media superior).

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 N°15.739, llamada Ley de Emergencia de la Educación que sustituyó a la Ley N°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 Educación Social y Cívica- Derecho, 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 se dicta únicamente en tercer año.

Es posible observar en el diseño de las asignaturas de dichos planes como plantea Courtis (2003, p.79) 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”.

Ambos planes habilitaban a los futuros profesores a enseñar Sociología, sin embargo, al observar la currículo las asignaturas vinculadas a lo jurídico son dominantes. Así en primer año del Plan 1977, 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 primer año del Plan 1986, puede encontrarse un cierto cambio ya que incorpora Historia del Pensamiento Político y Social e Historia del Siglo XX.

Sin embargo para primer año en ambos planes no aparece ninguna disciplina con fuerte especificidad en el área de sociología. Es recién en tercer año del plan 1977 que aparece una disciplina llamada Sociología con tres horas semanales, y en el Plan 1986, aparece en segundo año Sociología también con tres horas semanales.

Si se toman ambos planes globalmente es posible afirmar que en el Plan 1977, las disciplinas vinculadas a lo sociológico eran dos: Antropología Social y Moral Social de tres horas semanales en primer año y sociología de tres horas semanales en el tercer año. En tanto en el Plan 1986 se dictaría Sociología

I con tres horas semanales en segundo año, Ciencia Política y Sociología II ambas de tres horas semanales también en segundo año, 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, Economía Política, Sociología o Historia es también marginal, sirviendo apenas como barniz de “cultura general” que complementa el carácter central del aprendizaje de las materias codificadas (basadas en la normativa) (COURTIS, 2003).

Analizar las relaciones Derecho-Sociedad como lo plantean García Villegas y Rodríguez (2003, p.17), 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.

El autor en este caso incorpora lo que Freddyur (2007) llama “el giro gnoseológico del derecho”<sup>4</sup>, introduciendo el debate en la enseñabilidad del Derecho desde concepciones propias de las ciencias sociales. Dicha enseñabilidad está relacionada con el sentido justo y equilibrado que se le da a la realidad y se concreta en lo comunicable (HABERMAS 1998 *apud* 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. p. 171-186).

### **3.3. El Profesorado de Sociología y el Profesorado de Ciencias Sociales: el camino hacia la autonomía**

En la década de los 90 se desarrollaron políticas educativas en la región y Uruguay no fue la excepción. Se produce en el país una rotación de partidos ganando las elecciones Luis Alberto Lacalle (1990-1995) del Partido Nacional y, en la segunda mitad de la década 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 el país. Dichas investigaciones fueron llevadas adelante por Germán Rama, cuyos Informes se presentaron en 1991 y 1992.

Es en este período se llevó adelante la reforma educativa (comenzada en 1995) que 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:

- a) expansión de la cobertura en educación inicial (4 y 5 años);
- b) extensión del número de escuelas públicas de tiempo completo (ETC);
- c) reforma del currículo del ciclo básico o primer ciclo de educación media (7° al 9° grado);

---

4 Implica una reformulación del marco epistemológico del conocimiento jurídico.

- d) ampliación de la educación post-escolar en el medio rural;
- e) aplicación de nuevas modalidades de enseñanza tecnológica y profesional;
- f) creación de seis Centros Regionales de Profesores (CERP), extendiendo la oferta de formación docente en el interior del país;
- g) inversión en bibliotecas, materiales didácticos, equipamiento informático e infraestructura;
- h) desarrollo de diversos programas de capacitación docente;
- i) incorporación de pruebas estandarizadas de aprendizaje;
- j) introducción de algunas figuras novedosas dentro de la estructura burocrática del sistema (entre otras, las Gerencias Generales del CODICEN<sup>5</sup> 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 sobre la educación surgida de los documentos regionales de CEPAL-UNESCO 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 Formación Docente. Entre 1997 y 2000 se crearon seis Centros Regionales para la formación docente en los departamentos del interior del país: Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Atlántica y Florida. 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 formulados como objetivos para la ANEP de la Ley de Presupuesto para el quinquenio 1995-2000: 1) el mejoramiento de la calidad educativa (variable asociada a la formación docente); 2) el fortalecimiento de la equidad (expresada en una política de becas focalizada en los estudiantes de más bajos recursos); y 3) 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 se ubicaron en el Norte límite con Brasil (Rivera), Litoral y Suoeste que limitan con Argentina (Salto y Colonia), el Este (Maldonado), Sur a 50 kms de Montevideo (Atlántida) y Centro del país (Florida).

Dicho plan de tres años coexistió con el Plan 1986 vigente en los Institutos de Formación Docente (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 de la Sociología adquiriría un estatus diferente de lo planteado en planes anteriores (Plan 1977 y 1986); 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

<sup>5</sup> Consejo Directivo Central, órgano máximo de dirección de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), órgano autónomo que rige la Educación Pública por el artículo 220 de la Constitución.

lugar, las asignaturas que conforma su currículo se dispersan en las ciencias sociales.

Las asignaturas tienen una carga horaria muy importante, en primer año las asignaturas vinculadas son Estructuras Económica Contemporáneas y Sociedades Contemporáneas, ambas con 10 horas semanales, en tanto en el segundo año se dictaba Espacio Geográfico y Teoría y Estructura Social, ambas con 10 horas semanales. En tercer año, Métodos Sociológicos y Sociología del Uruguay también con una carga horaria de 10 horas. Esta descripción muestra que si bien la carga horaria es sumamente concentrada e importante, el eje del diseño está en las ciencias sociales.

Este camino que comienza no tuvo como objetivo la autonomía del Profesorado de Sociología, sino un cambio en la epistemología dominante. Hasta este momento en el Plan 1986 vigente, la Sociología estaba subordinada al Derecho y con este nuevo profesorado se produce un cambio. No obstante, si se observa el currículo del Plan 1997, si bien no hay subordinación a otras disciplinas aún no hay autonomía. La diferencia podría ser que en el Plan 1997 se intenta construir una mayor interdisciplinariedad.

### **3.4. El plan Reformulación 2005: un paso atrás en la autonomía**

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 solo estaban habilitados a enseñar sociología, y solo se encuentra en 5° año de bachillerato orientación humanística con una carga horaria cinco horas semanales. Fue por ello que en 2005 se incorporan una serie de materias jurídicas 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 tienen los profesores. Ambos debates se mantuvieron incluso con el Plan 2008, que separa los profesorado.

Junto al debate académico se dio un debate respecto a la cuestión laboral. Fue a partir de ambos debates 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 del profesorado continuó teniendo un perfil más sociológico que jurídico.

### **3.5. 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 organizaciones de la sociedad civil a un Debate Educativo, con el objetivo de 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. El Debate Nacional finalizó con el denominado “Primer Congreso Nacional de Educación Maestro Julio Castro”. El objetivo explícito 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”.

En 2005 la Formación Docente del país tenía ocho planes vigentes<sup>6</sup>. Esto significó que la

---

6 Un Plan de 1992, reformulación 2001 para la Formación de Maestros; Plan 2005 de Formación de Maestros; Plan 1997, reformulado 2005 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 1986 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad presencial

Formación Docente Nacional estuviera fragmentada y, no solo eso, sino que también hubo un común denominador en dicha realidad: la escasa o nula participación de sus actores.

Es entonces a partir del Plan 2008 que recién se crea un Sistema Único Nacional en Uruguay para la Formación Docente. Y es en este contexto que aquel Profesorado de Educación Cívica, Sociología y Derecho se separa originando dos nuevos profesorado: Sociología y 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 tales 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 el siguiente gráfico puede verse la distribución de tales asignaturas y su peso en el diseño curricular.

**Gráfico 1** - Distribución de asignaturas específicas. Plan 2008



**Fonte:** Elaboración propia

El nuevo profesorado planteaba una serie de objetivos: formar profesores de Sociología para la Enseñanza Media Superior (trascendiendo los planes de estudio), con formación específica a nivel disciplinar, para las asignaturas que hoy lo requieren y aquellas que pudieran surgir en el futuro.

El campo sociológico se construye 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.

A partir del análisis de los muchos planes por los que atravesó la enseñanza de la Sociología se pudo encontrar ciertas matrices epistémico-pedagógicas, que surge de las diferentes tradiciones:

a. *Matriz exo-epistemológica*, entendiendo por tal la ausencia de reflexión epistemológica. Es decir, no aparecen en los diseños curriculares, ni en el vigente (Plan 2008) que crea el profesorado de

en el IPA; Plan 1986 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semipresencial en siete especialidades en los IFD; Plan 1986 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semi-libre en los IFD; Plan de Profesores Técnicos en el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica (INET).

Sociología, espacios de reflexión epistemológicas.

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 de una enseñanza de la Sociología basada en definiciones similares a la figura de la ley. Esta matriz puede observarse en la forma como son presentados los contenidos en los programas.

c. *Matriz institucionalista*, en el sentido tanto del viejo como del nuevo institucionalismo. En el primero se destaca la importancia del nivel prescriptivo de las normas sobre el orden social, al tiempo que con el segundo se considera al sujeto, en ese caso a las/los profesores como agentes capaces del cambio y no solo sometidos a las estructuras. Sin embargo, el sujeto sigue dependiendo de lo instituido. Se puede observar en la importancia que siguen cobrando los programas y la fuerte explicitación de los contenidos en los mismos.

. *Matriz tecnocrática*, aparece en la medida que tanto el diseño curricular de los planes como los programas siguen ubicando al profesor como el centro, al tiempo que no se plantea la conflictividad del conocimiento.

**Cuadro 1** - Planes y tradiciones

Etapas	Mito	Tradiciones	Matrices
Plan 1977 (*)	Origen del mito fundante: “deber ser” Incorporación la Sociología en la Educación Media.	Normalizadora Disciplinadora	Matriz exo-epistemológica
Plan 1986	Se re-interpreta el “mito” desde lo jurídico. Se impone la dimensión jurídica como sinónimo de neutralidad.  Interpretado desde la subordinación del saber sociológico frente al jurídico.	Formalismo Jurídico	Matriz exo-epistemológica
Plan 1997	El mito se interpreta a partir de la Interdisciplinariedad	De la doble vertiente	Matriz institucionalista
Reformulación 2005	Vuelta dimensión jurídica como sinónimo de neutralidad	Convivencia entre formalismo jurídico y De la doble vertiente	Matriz institucionalista
(*) El Plan 1997 se instruye en la Dictadura Militar, el Plan 1986 por la restauración democrática ocurrida en 1985, el Plan 1997 corresponde al proceso de reformas de los 90's que tuvo re-reformas con la Reformulación en 2005. Se dejó fuera el último Plan 2008 dado que no está claro aún si constituye un quiebre que amerite ser tratado aparte.			

Fonte: Elaboración propia.

El nuevo profesorado surgido del Plan 2008, aún no desarrolla una tradición propia, si bien está fuertemente influenciado por las tradiciones anteriores sin que en su diseño curricular hayan instituido espacios de reflexión epistemológica.

#### **4. REFLEXIONES FINALES: el surgimiento de la sociología como disciplina escolar se configuró entre conflictos**

Este trabajo pretendió mostrar los cambios curriculares que se han desarrollado en Uruguay en la configuración del Profesorado de Sociología para la Educación Media Superior. Dicha configuración fue atravesada por un conjunto de etapas que concluyeron con la concreción de un Profesorado de Sociología a nivel nacional. Sin embargo este proceso estuvo influenciado por visiones propias de la enseñanza del Derecho; esto permitió evidenciar una subordinación a la epistemología jurídica que obturó la reflexión desde una episteme propiamente sociológica. Esta subordinación epistemológica influyó en la forma en que se enseña la Sociológica.

Durante el proceso en el que se configuró el Profesorado de Sociología se analizaron los

siguientes conflictos vinculados con: a) el origen y b) su configuración.

a) Respecto al origen se observó una fuerte fragmentación entre el desarrollo del campo disciplinar y el campo de la enseñanza. En 1973 se cierra el Instituto de Ciencias Sociales que funcionaba en la Facultad de Derecho y se abre (aunque dentro del Profesorado de Derecho y Civismo) la posibilidad de la enseñanza de la Sociología.

En primer lugar, se establece un conflicto propio entre la separación de la investigación y la enseñanza. Desde el origen, aunque permanece hasta la actualidad, la creación del conocimiento sociológico se ubica en la academia, la Universidad; y la reproducción de este conocimiento se deja para las instituciones de formación docente y la enseñanza media y superior. En particular, aquí opera un mito de la división del trabajo, lo que no implica que en la formación docente o enseñanza media y superior no se genere nuevo conocimiento, lo que no hay conciencia de este proceso y no se cuenta con una institucionalidad que permita la validación y divulgación de la meta-teoría obtenida por la reflexión crítica sobre las prácticas profesional y académica de los docentes.

En segundo lugar este origen fue conservador, dado que se vinculó al disciplinamiento y cuya preocupación central fue afirmar una visión armónica de la realidad social y una construcción de hombre bajo el precepto ideológico incorporado por el Profesorado de Educación Moral y Cívica-Derecho, en plena dictadura cívico-militar.

b) Durante el proceso de configuración del profesorado se dio una falta de autonomía disciplinar y didáctica. En los planes 1977, 1986, 1997 y 2005, la Sociología en todos estos planes fue marginal. Puede observarse que las asignaturas vinculadas a lo sociológico poseían una carga horaria semanal muy disminuida.

Persiste hasta el plan 1997 un predominio del formalismo jurídico: la enseñanza del Derecho impregnó la enseñanza de la Sociología, no sólo si se compara la cantidad de horas de asignaturas jurídicas sino por el enfoque y las concepciones que se tiene acerca del Derecho, implica que el “mito fundante” del “deber ser” sigue presente.

La existencia de asignaturas fuertemente jurídicas, reproduciría los cánones del formalismo jurídico europeo (tradición 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. (MARTÍNEZ y SABATOVICH, 2016)

La enseñanza del Derecho al ser excesivamente normativa, positivista y formalista, desatendió cualquier contenido extra normativo proveniente de disciplinas tales como la Sociología Jurídica, la Ciencia Política, la Filosofía del Derecho, la Economía entre otras.

La enseñanza del Derecho desde este modelo ha transmitido el conocimiento jurídico desde un fuerte monismo y pureza metodológica, dejando marginado el conocimiento sociológico. (Martinez; Sabatovich, 2016)

El “mito fundante” configuró entonces el Profesorado de Sociología, he aquí el conflicto central, que fue reforzándose a lo largo de su historia. De esta manera *romper el círculo de reforzamiento del mito* permite hacerlo consciente, al igual que las tradiciones y las matrices que de él se desprenden. Para ello es imprescindible generar ciertos espacios que habiliten la reflexión.

Estos espacios podrían incluirse en el currículo, tomando lo planteado por Quintar, como espacios epistémicos potenciados por la mediación de lo grupal, 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” (SALCEDO, 2009. p.125).

En estos nuevos espacios, permitirán interpelar al orden instituido, abriendo así un espacio, no parametral como plantea Zimmelman, de des-estandarización, desordenando los escenarios (para este caso el programa oficial de Sociología).

Finalmente es imprescindible comenzar a interpelan los diferentes diseños curriculares. Para ello será necesario incorporar el debate epistemológico no sólo acerca del conocimiento sociológico sino sobre la enseñanza del mismo.

De esta manera incorporar en los futuros diseños curriculares el debate sobre la existencia y coexistencia de varias epistemes, varias formas de pensar en los contenidos sociológicos a enseñar, permitiendo transitar hacia una epistemología pluralista, dado que ésta permitiría democratizar los saberes y, a su vez, una transformación estructural de la enseñanza.

Cabe entonces preguntarse si durante este proceso de configuración de un nuevo Profesorado de Sociología cambió la concepción de Sociología que se enseña. Una investigación aún en curso permitiría observar si los cambios curriculares que se dieron generaron cambios en las prácticas profesional académica de los docentes, o de lo contrario, ni profesores ni estudiantes se apropiaron de dichos cambios.

## REFERENCIAS

ACHILLI, Elena. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Argentina: UBA, 1988.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA-CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. Documento ANEP-CFE. Plan de estudio 2008. Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/42-planes-y-programas/profesorado/376-plan-2008> Consultado en 26 de julio de 2020.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA-CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. Documento ANEP-CFE: Plan 1986. Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/42-planes-y-programas/profesorado/377-plan-1986> Consultado en 26 de julio de 2020.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA-CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. Disponible en: Documento plan de estudio 1997. Disponible en: <http://cerpdellitoral.cfe.edu.uy/index.php/academico/planes-de-estudio/plan-97>. Consultado en 26 de julio de 2020 Consultado en 26 de julio de 2020.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA-CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. Documento ANEP-CFE. Plan de estudio Reformulación 2005. Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/42-planes-y-programas/profesorado/374-plan-2005-cerp>. Consultado en 26 de julio de 2020.

CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Comisión Organizadora del Debate Educativo (Code): MEC. 2006. Disponible en: <http://www.debateducativo.edu.uy>. Consultado en 26 de julio de 2020.

COURTIS, Christian. Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano. Apuntes acerca de un debate necesario. En: GARCÍA VILLEGAS, Mauricio, RODRÍGUEZ, Cesar (EDS.) Derecho y sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos. Bogotá: Colección en clave de sur. 1a ed. ILSA. 2003. p 75-93

DAVINI, María Cristina. La formación docente: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FERREIRÓS, Facundo. Hacia la descolonización de nuestras matrices epistémico-pedagógicas. En: XI Jornadas de Sociología, 2015. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. p. 14. Disponible en: <https://www.academica.org/000-061/132> Consultado en 26 de julio de 2020

FREDDYUR TOVAR, Luis. El derecho y su enseñabilidad. Sobre la necesidad de una reflexión académico-jurídica. Criterio Jurídico, v 1, n °7, p.33-58, 2007.

- LANZARO, Jorge. La reforma educativa en el Uruguay (1995-2000). Virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa. Chile: CEPAL, 2004.
- LITWIN, Edith. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- MARTINEZ, Gabriela. La emergencia de una didáctica de la sociología. En: Uruguay Educa, Montevideo, 2011. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/.../la%20emergencia%20de%20una%20didáctica> Consultado en 26 de julio de 2020
- MARTINEZ, Gabriela; SABATOVICH, Daniela. Obstáculos epistemológicos de la enseñanza de la Sociología en el Uruguay. En: Encuentro iberoamericano de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Encuentro Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2016. Santiago de Chile. Disponible en: <http://aula.virtual.ucv.cl> Consultado en 26 de julio de 2020
- MÈLICH, Joan Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós, 1998.
- MOTTA DE SOUZA, Dinora. La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay: Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008. 2016. Tesis de Maestría, Montevideo, CLAEH. 2016.
- NAHUM, Benjamín. Historia de la educación secundaria 1935-2008. Montevideo: Consenso de Enseñanza Secundaria, ANEP, 2008. p.428
- OPERTTI, Renato; VILLAGRÁN, Alberto. La reforma educativa en el Uruguay. En: Revista de Ciencias Sociales, v. 16, n° 21, p. 111-121, 2003.
- PITKIN, Diana (coord.) Pensar lo social. Buenos Aires: La crujía ediciones. 2009. p.176.
- PRADA ALCOREZA, Raúl. Epistemologías pluralistas. En ZAMBRANO, Amilcar (editor). Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la Educación Superior en el Estado plurinacional de Bolivia. Bolivia: Funproeib Andes, 2014. p.13-55.
- QUINTAR, Estela. La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto Pensamiento y Cultura de América Latina, 2006.
- REVISTA EL SOLDADO. *El soldado*: revista del centro militar, v.1, n. 1, 1974. Disponible en: <http://www.geipar.udelar.edu.uy/index.php/2016/08/06/revista-el-soldado/> Consultado en 26 de julio de 2020.
- RIVERA, Daniel. Profesión y práctica académica. En Libro de ponencias para el proceso de reforma integral universitaria de la Universidad Autónoma de Zacatecas. México. 1999. p.117-121.
- SALCEDO, Javier. Pedagogía de la potencia y Didáctica no parametral. Entrevista a Estela Quintar. Revista Interamericana de Educación de adultos. v. 31, n° 1. p. 119-133, 2009.
- URUGUAY. Decreto n.º 1026/73, de 28 de noviembre de 1973. *Disolución de partidos políticos*. Centro de Información oficial (IMPO). Disponible <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/> Consultado 2 de marzo 2020.
- VITALIS, Natalia. Educación secundaria, censura cultural y dictadura. La expulsión de los enemigos: docentes y textos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, FHCE. Uruguay, UDELAR, 2011. p. 28.
- ZEMMELMAN, Hugo. El conocimiento como desafío posible. México: Instituto de pensamiento y cultura en América Latina AC. 2006.

Recebido em: 13/03/2020

Alterações recebidas em: 10/04/2020

Aceito em: 10/04/2020

Publicado em: 14/04/2020