

*Estudio comparado entre currículos de  
Filosofía Plan 78- Plan 2006.*

Prof.: Laura Abero.

Hernán Hernández,  
Nicolás Sosa.

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación supuso un enorme desafío desde muchos aspectos, tratándose de un estudio comparado de los programas de filosofía para secundaria correspondientes al período dictatorial comprendido entre los años 1978-1984 y el actual programa de filosofía del año 2006.

El desafío principal que supuso la investigación fue la ausencia total de antecedentes al respecto de esta temática en nuestro país, lo cual nos llevó inexorablemente a la elaboración de un diseño propio de investigación, al no contar con precedentes metodológicos con los cuales guiar nuestra investigación.

Tratándose a demás de un tema tan amplio, acotamos nuestro análisis al estudio comparado de la unidad de antropología de los programas de 3º año de bachillerato y 1º año de bachillerato de los períodos 78-84 y 2006 respectivamente.

Nuestro punto de partida consistió en dar cuenta de manera resumida de los posicionamientos ideológicos, históricos y culturales en los que se inscriben dichas curriculas, para comprender desde un auténtico enfoque -el de la teoría curricular- los distintos abordajes que se plantean en torno a la enseñanza de la filosofía, su metodología y su concepción como tal en el aula.

Procuramos por lo tanto, dar cuenta de las distintas cosmovisiones sobre la enseñanza de la filosofía a la luz de los antecedentes históricos de dos períodos diametralmente opuestos. Nos interesa principalmente la manera en cómo se concibe la filosofía y su enseñanza en estos dos períodos de la historia. Atendiendo al hecho de que la filosofía supone siempre el cuestionamiento permanente y la apertura crítica de los individuos, es que nos mueve al análisis principalmente de cómo la disciplina filosofía fue enseñada, en un período cuyos intereses y proyectos del Estado se presentaban antagónicos entre sí. A tales efectos intentamos dar cuenta de qué forma dicha concepción de la filosofía se condice o es viable dentro de un régimen autoritario como el que vivió nuestro país; ó si en cambio la filosofía y su enseñanza se entendió de una manera diferente a como la comprendemos y enseñamos en la actualidad.

Nos resta por tanto, el estudio comparado de aspectos significativos de la enseñanza como son los objetivos propuestos, las metodologías de trabajo o las formas de evaluación para comprender si nuestra concepción actual de la enseñanza de la filosofía converge en algún aspecto con la del período de dictadura.

## **PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### Enunciado:

Se analiza la propuesta curricular de filosofía en educación secundaria durante el período de dictadura (tercer año de bachillerato) en comparación con el de democracia (primer año de bachillerato) en Uruguay.

### Preguntas de investigación:

Algunas de las cuestiones que guiaron nuestra investigación y que en muchos casos nos apoyamos para dar fundamento teórico a la misma fueron:

- ¿Qué es un currículum y cuál es el campo de investigación de la Teoría curricular propuesta por los teóricos?
- ¿Cuál era el objetivo de las reformas curriculares en el régimen autoritario de los años '70's y principios de los '80's?
- ¿Qué instituciones sufrieron en la dictadura los cambios más importantes en materia educativa?
- ¿Qué tipo de ciudadanos se pretenden formar a partir de nuestras prácticas educativas en función de los diversos contextos sociales?
- ¿Cómo lograr los objetivos propuestos a partir de las distintas teorías curriculares?
- ¿Cuál es la función social que cumple el currículum en el régimen dictatorial y en democracia actual?

### Justificación del Problema:

Una de las cuestiones que fundamenta esta investigación es la necesidad de desentrañar un vacío teórico en materia curricular específicamente en la disciplina filosofía, pues otros campos como Historia o Educación Moral y Cívica tuvieron su análisis por varios teóricos de la región. Éste nos sirvió para darle sustento y guía a nuestro estudio. Tal motivo supuso un análisis de tipo exegético muy profundo lo cual consideramos que es de valioso aporte en tanto sirva para futuras investigaciones en el campo de la teoría curricular educativa.

## **OBJETIVOS**

### General:

Relevar datos para comprender el devenir histórico de la enseñanza de la filosofía en secundaria.

### Específicos:

Contrastar ambas propuestas programáticas para evaluar su grado de reflexión y cambio en función de los dos contextos socio-históricos opuestos. Dar cuenta de la función socializadora que genera el currículum.

### Marco de antecedentes:

Un primer problema que se nos presentó y conformó un desafío para nuestro equipo de trabajo fue el hecho de manipular marcos históricos de los cuales no está todo aclarado, es decir, la recolección de investigaciones anteriores en relación a programas de estudio en épocas de regímenes dictatoriales en América Latina es escasa. La poca información que pudimos registrar se remota a la región siendo nuestra fuente investigaciones desarrolladas en Argentina por el Área Educación y Sociedad de F.L.A.C.SO. (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Si bien el material histórico que registra el régimen dictatorial en la región es abundante, en relación al estudio de programas escolares y la comparación de los mismos es muy restringida por lo cual utilizamos como base de observación y análisis las propuestas programáticas de las tres disciplinas que sufrieron los cambios más profundos en teoría curricular: Historia, Filosofía y, Formación Moral y Cívica. El Primero y segundo sufrieron principalmente recortes muy socavados en pocos años, mientras que al tercero se le agregó abundante contenido ya que funcionó como la disciplina “motor” expresando la manera más clara de la política educativa que manejaba este tipo de régimen (Campodónico y otros: 1991: pág. 106).

Frente a la escasez de investigación de los planes de estudio y sus fuentes en la región es claro que todo el sistema, no solo a nivel educativo sufrió cambios que desarticularon a la sociedad, pero éste fue uno de los que más percibió los avatares de la milicia, a propósito nos dice la argentina Hilda Lanza:

*Las orientaciones político-pedagógicas propuestas por el Estado, en relación a la selección, organización y distribución de contenidos se pueden rastrear en los programas, planes de estudio y lineamientos*

*curriculares. Pero la producción de investigaciones empíricas referidas a la temática de la selección, organización y distribución de contenidos socialmente significativos, que tome como fuente a estos documentos, es escasa y reciente. Tal situación ha condicionado y condiciona, aún en la actualidad, el diagnóstico científico preciso del deterioro de la calidad del sistema educativo (Finocchio: 1993: pág. 22)*

Fundamentalmente en Uruguay no pudimos encontrar ninguna investigación, ni estudio sobre la currícula de Filosofía en el régimen de Dictadura, por lo cual nos parece lícito en primera instancia trabajar el marco de antecedentes a partir del estudio realizado por los investigadores Massera, Campodónico y Sala (1991), quien nos proveen un riquísimo material relacionado al contexto histórico, en función de los contenidos curriculares.

Podemos comenzar preguntándonos: ¿cuál era el objetivo de las reformas curriculares en este régimen de los años '70's y principios de los '80's? Si bien los cambios fueron constantes y continuos en doce años que duró la última dictadura en Uruguay (1973-1985) había un objetivo muy claro y da cuenta de una intensión política con pretensiones de una educación tecnicista y orientaciones metodológicas conductistas y científicas apoyadas en el paradigma Positivista:

*...la reforma educativa de la dictadura, en particular la de planes y programas, tenía un objetivo refundacional, de ruptura y aniquilación del pasado liberal y democrático y de creación de nuevas bases ideológicas y sociales. (...) Los objetivos de la reforma educativa son detallados por Soto<sup>1</sup> en su conferencia de 1975 (...) pueden resumirse en: formar “el hombre uruguayo”, poseedor de una “libertad responsable” orientada hacia el “bien común” y la “nacionalidad”, formar su “carácter”, “orientarlo hacia la unidad familiar a fin de que se convierta en el educador básico y natural de sus hijos”, “desarrollar las facultades naturales del educando en el cultivo de la mente y del cuerpo” (ibíd. anterior: pág. 107 y ss.).*

También, los marcos ideológicos y sociales estaban previstos por un fuerte componente unificador de la sociedad explicitando una ruptura con el pasado cercano. Los marcos

---

<sup>1</sup> Coronel Julio R. Soto, Vicerrector del Consejo Nacional de Educación (CONAE), período 1975-1984.

axiológicos están pautados por una educación homogeneizadora que busca la modificación de conductas de riesgo para el régimen. La represión y la educación con un tinte ampliamente militar en los diversos institutos de enseñanza pública muestran un panorama de pánico social generalizado.

La política del recorte financiero comenzada en 1968, cada vez es más drástica (ibíd. anterior: 107-108) pues los recursos económicos son principalmente avocados a otras actividades, relegando a la educación a un segundo plano. Así es como el sistema de enseñanza se vuelve insuficiente y dinámico, no solo por sus cambios a nivel curricular sino también en un sentido administrativo pues el cuerpo docente –entre otros- es producto de destituciones, jubilaciones repentinas y sustituciones militares.

¿Qué instituciones sufrieron los cambios más importantes en materia educativa? El Instituto Nacional de Docencia “General Artigas” (INADO) que agrupaba a los actualmente Institutos Normales (IINN), Instituto de Profesores Artigas (IPA), Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) e Instituto Magisterial Superior (IMS) (ibíd. anterior: pág. 108). En estas instituciones se formaban docentes para las diversas ramas de la enseñanza: primaria, secundaria, y técnica. Fue de orden comenzar un cambio en las estructuras institucionales y en dichos programas curriculares dándole un sentido meramente cívico-moralista a éstos. La cultura cívica fue el eje central que ordenó y estructuró los demás contenidos que se impartían en las otras materias. Veamos específicamente el caso de ciclo básico en enseñanza media; éste contaba con Educación Moral y Cívica los tres años donde los contenidos variaban levemente y eran fundamentalmente: la familia y la patria, el conocimiento de sí mismo y los valores morales, la libertad y, por último, el Estado uruguayo y el Trabajo nacional (ibíd. anterior: pág. 126). La enseñanza de la libertad como parte del programa desdobra la intención del gobierno de turno, pues esboza una “libertad” coartada, tutelada y reprimida por parte de las fuerzas gubernamentales. La conciencia moral que se pretende registrar en los individuos fundamentalmente desde la formación Moral y Cívica esconde un carácter de responsabilidad, es decir la acción simbólica ejercida por los distintos organismos políticos-sociales suponen un sujeto “reflexivo” pero claramente es en un sentido pseudorreflexivo. Algo similar sucede con la Filosofía, el recorte de las posturas filosóficas, de las diversas perspectivas de los autores son eliminadas, sea el caso de Marx, Heráclito, entre otros.

Si efectuamos un análisis en la línea del teórico francés Louis Althusser la escuela en su acepción más amplia, funciona en este período claramente como un “Aparato

Ideológico” ya que mediante la formación cívica se buscaba dar cuerpo fundamentalmente al tipo de sujetos que conformarían la ciudadanía a futuro. En Argentina por estos años y sobretodo en el proceso hacia la democracia sucedía algo similar:

*Durante la dictadura de los 70 y, luego de la asunción del ministro Llerena Amadeo en 1978, se produjo una modificación en los contenidos del Ciclo Básico de la escuela secundaria. El Plan “Reforma de Planes y Programas del Ciclo Básico Contenidos Mínimos. Resolución 242/79 Experimental” fue un proyecto piloto, implementado en pocas escuelas. Las modificaciones que se produjeron fueron de aumento en la carga horaria de las materias ya estipuladas por el plan de 1956 y se reemplazó la asignatura “Educación Democrática” por “Formación Moral y Cívica”. (Díaz: 2009: pág. 87)*

Algo similar a la intensión unificadora y homogeneizadora en Uruguay se expresa en Argentina también en relación a los objetivos que plantean los cambios curriculares y globalmente educativos:

*Entre los objetivos propuestos por el Consejo Federal (1978) uno sólo contiene referencias al continente en general. “...afiance el sentimiento de hermandad americana...” (Finocchio: 1993: pág. 20).*

El período de segunda mitad de siglo XX que cubrió diversos países de América Latina con regímenes autoritarios registró cambios profundos en los cimientos y estructuras sociales. Esto sucedió hace más de 25 años y las secuelas en materia educativa, -específicamente en el abordaje y función social y pedagógica de los currículos-, las siguen costeadando nuestras generaciones actuales;

*Si bien durante los años transitados por el gobierno democrático se han realizado propuestas democratizadoras de la educación, aún continúa sin abordarse con la prioridad del caso uno de los aspectos principales que hacen a la función educativa del Estado: la selección y distribución de contenidos socialmente significativos (Braslavsky 1986, extraído de Finocchio: 1993: pág. 18).*

### Marco Teórico- Conceptual.

En el marco de nuestro trabajo de investigación, el desarrollo de la teoría curricular adquiere una relevancia muy profunda. Las prácticas docentes habitualmente giran en torno a la planificación con bases en el programa de estudios ya dado. Es claro observar cómo estas prácticas se hallan teñidas de unidades temáticas en donde la reflexión y la autocritica expresan la transformación y el cambio no solo de los contenidos sino también de los educando y hasta del mismo profesor; de hecho el modo en cómo se dan y se disponen las clases dan cuenta de la relevancia a nivel social que tiene la educación formal.

La teoría curricular será uno de los tópicos que debemos desarrollar en este trabajo de investigación, pues dará sustento y vehiculizará el desarrollo del mismo. La actividad de comparación entre currículos, y la observación con profundidad da cuenta de las diversas formas de articulación que se propone un determinado proyecto social con fines claramente normativos, que dictan el tipo de ciudadanos que se quieren formar en las aulas.

He aquí una de las interrogantes que transversalmente marcan nuestro trabajo teórico-práctico ¿Qué tipo de ciudadanos se pretenden formar a partir de nuestras prácticas educativas en función de los diversos contextos sociales? y, ¿cómo lograr los objetivos propuestos a partir de las distintas teorías curriculares? Es decir, lo interesante aquí es poder desarrollar conceptualmente posturas y cosmovisiones que den cuenta de la importancia de la dimensión educativa y a posteriori, la aplicación de las diversas herramientas para lograr los objetivos previstos.

Podemos comenzar realizando una suerte de análisis de la dimensión social de currículum, proponiendo una interrogante que atravesase transversalmente nuestra investigación: ¿Qué se entiende por currículum? Como señalamos anteriormente, la definición dependerá del paradigma o cosmovisión en la que nos encontremos situados; el concepto muestra algunos matices según los objetivos que se planteen las diversas comunidades al respecto de la formación de ciudadanos en un contexto específico. También depende de los diversos campos de análisis en que nos hallemos, ya que los objetivos que se plantean las múltiples sociedades son producto de los intereses que exponen inclinaciones y preocupaciones de algunas disciplinas en particular, ya sea la psicología de la educación, la sociología de la educación, la epistemología, la didáctica, la pedagogía, entre otras.



*El currículum se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos de desarrollo y la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos (de DCB, extraído de Salinas Fernández: pág. 1).*

El teórico Lawrence Stenhouse (1987) en el capítulo X de “Investigación y desarrollo del currículum” expone una visión particularmente transformadora del docente y en función de éste define el currículum de la siguiente manera:

*He definido a un currículum como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable de la práctica. (1987: pág. 195).*

Si efectuamos un análisis de estas dos visiones de la definición de currículum podemos extraer una clara diferencia: el primero muestra al currículum como el apoyo fundamental de la práctica docente a la hora de guiar una clase y como proyecto con intenciones claramente socializadoras; en cambio el segundo nos propone un currículum más dinámico, ya no hay una prescripción y normativización de las prácticas educativas en función del currículo, por el contrario da cuenta de la plasticidad que ejerce éste y de la importancia que tiene el docente a la hora de tomar decisiones en el aula: no es un conjunto de materiales con fines de mera reproducción sino que orientan la práctica de manera que el contenido se relega a una intensión más importante: formar sujetos autónomos y actores de su propia circunstancia. También, consideramos que estas dos concepciones de currículum que nos presentan Stenhouse y Salinas Fernández no son contrarias, en todo caso las podemos comprender como distintas ya que el primero ubica al currículum con una función socializadora y el segundo mayoritariamente didáctico-pedagógica.<sup>2</sup> Esto puede responder a las formas en que se enmarca la propuesta curricular dando cuenta de un paradigma y la función socializadora que ejerce el mismo en su contexto determinado.

Ahora dejemos en suspenso el análisis de la dimensión curricular, a la cual volveremos luego. Hecha la introducción y presentado el problema de cómo se entiende y se articula

---

<sup>2</sup> Esto es claramente por su posición con respecto a la dimensión de análisis que el Diseño Curricular Base y Stenhouse nos proponen, si bien las formas de entender la función de un currículum es diferente, eso no significa que sean contrapuestas.

un currículum en un contexto determinado es importante dar cuenta por qué se los entiende de forma distinta ya que no solo dependen de un proyecto socializador a secas sino de una forma de entender la educación; así es que entran en acción implícitamente los diversos paradigmas educativos.

Es lícito considerar la noción de paradigma en el campo de las ciencias sociales: Thomas Popkewitz (1988) lo conceptualiza en base a el trabajo desarrollado por Thomas Kuhn en “La estructura de las Revoluciones Científicas” (1962), como aquellos “*conjuntos particulares de cuestiones, métodos y procedimientos que configuran matrices disciplinares desarrolladas por comunidades científicas.*” En otras palabras – nos dice Susana Mallo-, *un paradigma implica siempre un marco (ideológico, axiológico, ontológico) que circunscribe determinada concepción de la sociedad, del hombre, de la educación, de la relación educación-sociedad, del rol docente, del papel de la escuela, de la relación docente-alumno, etc.* (Mallo: 2001: pág. 69). Es así, como se configuran los distintos vínculos, y relaciones entre los distintos actores de la sociedad y específicamente del ámbito educativo. No siempre, a lo largo de la historia, se han comprendido de la misma manera estos vínculos es por ello que situamos los llamados paradigmas educativos<sup>3</sup> como aquellas estructuras o matrices cognoscitivas que dan cuenta la realidad de cada individuo en la educación, dando fundamento al rol que desempeñan los distintos agentes.

He aquí los tres paradigmas en ciencias sociales que coexisten de manera conjugada y se hallan en cambios constantes:

1. PARADIGMA POSITIVISTA: se desarrolla a mediados del siglo XIX y como lo señala el nombre surge junto con el nacimiento de la sociología como disciplina de la mano del francés August Comte. Es una época revolucionaria en el campo de la educación ya que se comienza a gestar el proyecto modernizador donde la homogeneización social y la formación de futuros ciudadanos responden a los principales intereses estatales. También un interés primordial en la herencia de los valores humanos y socialmente construidos. Esta concepción del mundo entraña un interés fundamental en describir cómo funciona el mundo mediante la fragmentación de sus diversas partes: la idea del universo como una gran máquina da cuenta de esta racionalidad; hay un universo por describir mediante leyes que funcionan en un estado

---

<sup>3</sup> En relación a los paradigmas educativos vale efectuar una aclaración, la cual nos parece pertinente: en el ámbito docente mayormente se tiende a mezclar y confundir la noción de paradigma educativo con la de corriente pedagógica, es pues un error frecuente ya que se trata de conceptos distintos pero relacionados (Mallo: 2001: pág. 69).

perfecto, el objetivo del hombre es dar cuenta de ellas y mostrar cómo se desarrolla esa gran máquina en un proceso continuo. Los valores de unidad, verdad, normalidad, orden y progreso son claves para la comprensión del mundo por parte del individuo.

En materia educativa, se sitúa a la escuela como el factor principal de socialización ya que ésta determina los futuros ciudadanos; así se desarrollan algunas de las corrientes pedagógicas como la de Émile Durkheim llamada Corriente Tradicional, la Escuela Nueva de Dewey y la que es objeto de nuestro análisis: la Corriente Tecnista de la mano de Ralph Tyler en 1949. A ésta última la situamos como fundamental porque en la comparación curricular que desarrollamos entre los planes de estudio del 1976 y 2006 dimos cuenta que es muy clara dicha concepción pedagógica por la forma en que se estructura y desarrolla este primer programa. José Carlos Libaneo en su artículo “Tendencias pedagógicas en la práctica escolar” (1982) ubica a la tendencia Tecnista como promotora de una escuela armónica, orgánica y funcional donde todo se halla prescripto por normas y reglas que pautan el comportamiento y el desarrollo de los actores sociales. Se fomenta el desarrollo de unas habilidades, aptitudes y conocimientos específicos previendo los resultados por venir mediante la observación, la investigación y el análisis experimental. En materia de contenidos, el currículum responde a una forma lógica y evolutiva desarrollado por los diversos especialistas técnicos de variados campos que se relacionan con la educación, marcando el carácter previsivo de la educación. Estos contenidos responden a una concepción científicista de la educación donde lo observable, medible y el carácter objetivo “aseguran” el tipo de ciudadanos. Los métodos por los cuales se enseña se efectúan mediante un control estricto donde se educa a los alumnos en una clara dirección docente-alumno: es unidireccional la circulación de conocimiento. Los roles están bien definidos: el profesor –dice Libaneo- es apenas un hilo de unión entre la verdad científica y el alumno, quien recibe, aprende y fija los contenidos impartidos (2009: pág. 10). El desarrollo tecnista entiende al fenómeno educativo como organizado y plausible de ser previsto mediante el estudio científico del comportamiento apoyado en bases inductivas.

*Según Skinner, el comportamiento aprendido es una respuesta a estímulos externos, controlados por medio de refuerzos que suceden con la respuesta o después de la misma: “Si la aparición de una conducta operante es seguida por la presentación de un estímulo (reforzador), la posibilidad de reforzamiento es aumentada” (Libaneo: 2009: pág. 11).*

Libaneo enmarca esta tendencia pedagógica en el final de los años '60 con el objetivo de adecuar el sistema educacional a la orientación político-económica del régimen militar (ibíd. anterior: pág 11).

2. PARADIGMA FENOMENOLÓGICO O INTERPRETATIVO: Surge a mediados de la década de los '60 y a partir de una visión mayormente crítica de la práctica educativa de la mano Joseph Schwab. Se ubica como un modelo bisagra entre el paradigma positivista y el crítico.

Propone al mundo como producto de una constante interpretación del sujeto: la dicotomía sujeto-objeto encuentra asidero en éste primero el cual pasa a ocupar un papel de predomino puesto que interpreta la verdad del mundo desde una subjetividad en interacción constante con los diversos actores del panorama.

En materia educativa los roles cambian ya que se sitúan tanto los educadores como los educandos en un constante proceso de transformación de las prácticas educativas, y esto es por la relevancia que ejerce el acto educativo en los diversos actores y cómo se conciben los espacios de interacción. Fundamentalmente los estudiantes son producto y productores de sus propios saberes, es decir son participantes activos donde el currículum provee líneas de orientación para la comprensión y desenvolvimiento en el mundo; no se reduce su utilización en un sentido normativo ni se espera que dé soluciones estrictas a problemas concretos. Es en este momento donde juega un rol fundamental el docente como agente transformador; hay una bidireccionalidad en la circulación de los contenidos ya que todos somos poseedores de un saber previo que enmarca la práctica educativa. El docente como investigador de su propia práctica funciona como motor del aprendizaje de todos donde las decisiones que toma lo ubican con amplia autonomía. En nuestra investigación ubicamos dentro de este paradigma y forma de desarrollar las prácticas educativas al programa de la reformulación 2006, ya que sus objetivos son claros a la hora de exponer los diversos roles; ya sea el del docente, del estudiante, del currículum, etc.

Uno de los principales exponentes en teoría curricular en este paradigma es Lawrence Stenhouse con su modelo de “profesor-investigador” ampliando los horizontes más allá de los conocimientos instituidos y rompiendo con la monotonía del paradigma anterior, no hay lugar para lo previsto en sentido estricto sino que hay lugar para el devenir constante y la aprehensión de nuevas formas como la autocrítica docente y la reflexión del fenómeno educativo pues *la percepción subjetiva del profesor es lo que es crucial para la práctica, ya que está en situación de controlar el aula. Por tanto, nos interesa*

*el desarrollo de una perspectiva subjetiva sensible y autocrítica y no una aspiración hacia una objetividad inalcanzable* (Stenhouse: 1987: pág. 212). Un sistemático autoanálisis y permanente cuestionar la enseñanza impartida permitirá al docente profesionalizar y perfeccionar su práctica docente (Mallo: 2001: pág 72).

Sin dudas Stenhouse no vacila en promover la práctica autorreflexiva con fines no solamente educativos sino que hay una pretendida profesionalización contundente del rol docente, la cual se expresa en una imagen deteriorada de sí mismo y de los demás. En relación a esta propuesta de Profesor-investigador

*...lo esencial es que no sea considerada como una recomendación no cualificada, sino más bien como una especificación provisional que solo pide ser sometida a la prueba de la práctica. El currículum es un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza* (Stenhouse: 1987: pág. 194 y ss.).

Es entonces que podemos entender al currículum como una hipótesis tentativa sometida constantemente a revisión, donde hay lugar para lo inédito y el cual se desarrolla mediante la práctica investigadora por parte del docente. He aquí una cuestión de relevancia ya que el investigador en la propia aula es el docente quien aumentará progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccionará así su enseñanza (Ibíd. anterior: pág. 195). Stenhouse desarrolla toda una metodología de investigación a la hora de registrar y examinar resultados por parte del profesor el cual fue criticado ampliamente por opositores a su propuesta. A los efectos de este trabajo no nos parece necesario desarrollar esta metodología de investigación, siendo que pretendemos una síntesis y resumen de cada modelo y las dos visiones predominantes en el estudio comparado de programas de filosofía (teoría curricular técnica y hermenéutica).

¿Cuál es el objetivo tan pretendido por este tipo de teoría curricular? Stenhouse nos dice al respecto:

*Yo creo que gran parte de la actividad docente ha de convertirse en un hábito, en automatismo como lo es jugar al tenis; se trata de una cuestión de cultivar hábitos que cabe defender y justificar. Y hemos de observar que, con frecuencia, el buen jugador perfecciona su rendimiento volviéndose autoconsciente. Mediante la práctica está convirtiendo una toma deliberada de conciencia en un hábito firme* (Stenhouse: 1987: pág. 213).

3. PARADIGMA CRÍTICO O DIALÉCTICO: Propuesto por el sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas a principios de la década de los '70. El interés se halla en torno al carácter y la intención emancipadora de los sujetos. Los integrantes de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt (algunos de ellos fueron Adorno, Marcuse y el mismo Habermas) se avocan al análisis de las diversas transformaciones producto de la tecnología en pleno desarrollo y del mundo globalizado donde la masificación en todos los ámbitos de la vida del sujeto dan cuenta de una realidad de constante cambio. Se concibe a la realidad social como construida por los hombres, dando cuenta del condicionamiento social e histórico que operan en la acción de éstos (Mallo: 2001: pág. 73). El interés emancipador se busca por un razonamiento dialéctico donde la práctica social de los diversos actores entran en conflictos y tensiones produciendo una nueva síntesis: las bases de este tipo de visión y metodología de estudio se halla en el padre de la dialéctica moderna que es George William Friederich Hegel quien propone la dialéctica del espíritu universal donde se sintetizan todos los procesos de la historia incluidos los de la historia humana, dando cuenta de un proceso primordialmente idealista. El elemento dinámico es el que proporciona la unidad de los procesos que se hallan en constante cambio y devenir buscando desentrañar las diversas y complejas interrelaciones que se expresan en la vida práctica. Findlay (1963) nos dice al respecto de esta metodología:

*...el carácter básico del método dialéctico consiste en que siempre implica una observación de orden superior sobre un nivel de pensamiento previamente adquirido. En dialéctica, primero se opera en un nivel dado de pensamiento, aceptando sus presupuestos básicos y llevándolo al límite; entonces se precede a superarlo, para adquirir conciencia del mismo, para aclarar con respecto a qué se ha adquirido y hasta qué punto estos logros se ajustan o no a sus manifestaciones actuales. En dialéctica se critica el propio modo de concebir las cosas, más que lo que se ha concebido (Kemmis: 1988: pág. 81).*

La educación es entendida por estos teóricos, principalmente como la transmisión de las ideologías dominantes sobre las clases dominadas; el análisis de corte marxista permite distinguir una clase capitalista o burguesa que pretende dominar e imprimir esta ideología sobre la clase proletaria dominada, para seguir reproduciendo las mismas condiciones. Quien se encarga de esta reproducción social y cultural es la escuela: teóricos como Althusser desarrollan la concepción de “los aparatos ideológicos del

estado” siendo la institución escolar uno de ellos, otros como Bourdieu y Passeron exponen su “teoría de los sistemas de enseñanza como violencia simbólica” y Baudelot y Establet la “teoría de la escuela dualista”; todas ellas buscan dar cuenta y responder a un análisis de corte marxista del nivel institucional, en un marco netamente político y económico.

El currículum, como construcción social e histórica, es un campo de conflicto donde se expresan los diversos intereses de las clases sociales, por esto el dinamismo es ágil y varía según la fuerza y el poder que ejerzan los diversos actores. Dentro de éstos últimos se encuentran los profesores quienes son pro-reproducción del statu quo o por el contrario son arduos críticos que buscan el cambio del sistema reproductor de modelos hegemónicos *desde el trabajo cooperativo, autorreflexivo de profesores que han tratado de oponerse y cambiar perspectivas y prácticas educativas dadas como inmutables* (Kemmis: 1988: pág. 79 y 80). Los estudiantes también son activos participantes del cambio en tanto la movilidad de reflexión por parte de docente habilite a cuestionar las diversas prácticas sociales o por el contrario determinen la reproducción del orden social.

*La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros y las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla* (Kemmis: 1988: pág. 94).

Volviendo sobre el planteo que efectuábamos al principio, el rol que ejerce el currículum en el ámbito social resulta insignificante en tanto se desconozca cual es su función o funciones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar. En principio y para dilucidar qué papel cumple un programa la pregunta más adecuada es *por qué* (Salinas: pág. 3) ya que la pregunta por el por qué desentrañará los fundamentos de las intenciones que guardan los programas educativos. Esta pregunta por el por qué no resulta sencilla de responder ya que diversos intereses se esconden siendo que la práctica educativa en torno a la utilización de programas se encuentra tan naturalizada.

*De la consideración de universalidad de los contenidos y formas del currículum, en este caso del currículum prescriptivo, al discurso de la*

*objetividad de los contenidos y formas del currículum solo hay un paso, un paso tan simple como justificar el proceso de legitimación de un proyecto curricular o de una práctica educativa basándose exclusivamente en el tipo de conocimiento que le sirve de fuente, y no al tipo de conocimiento que realmente genera (o deja de generar) en los estudiantes como integrantes de un grupo social. (Salinas: pág.4).*

Entonces, la cuestión se puede recortar sobre las intenciones del currículum, es decir, si efectivamente lo que importa es el desarrollo de las diversas habilidades del estudiante o por el contrario la empresa educativa se relega a los intereses de un modelo hegemónico que propone fines propios e independientes a la formación de sujetos autónomos, reflexivos y transformadores.

### **DISEÑO METODOLÓGICO.**

En la investigación encontramos dos metodologías que se sitúan dominantes a la hora de trabajar: el método cuantitativo y el cualitativo. A partir de éste último elaboraremos nuestro marco de análisis de los programas de filosofía. Cabe destacar que esta metodología surge como complemento de la cuantitativa – aunque muchos investigadores las sitúen contrarias y en disputa- propuesta por las ciencias sociales, más específicamente en el método sociológico de Emile Durkheim y August Comte. En principio la cualitativa se encarga de describir e interpretar la realidad, y con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica (Samperi: 2003: pág.5). Este método cualitativo que reconstruye la realidad de los sujetos ubicados como actores de su propio panorama se asienta en el paradigma fenomenológico e interpretativo, ya que no solo se enuncia una manera de investigar al exponer esta metodología sino que se expresa una racionalidad que permite dar cuenta y conocer el mundo a partir de la interpretación del sujeto. Este paradigma se presenta como subjetivista es decir, el universo de análisis está ubicado en un mundo “práctico” siendo la acción el motor y resultado de la investigación; las reglas a priori no existen sino que son una construcción social, y los fenómenos dados son producto de la interacción del individuo con el medio. Es entonces, que la metodología de investigación cualitativa se fija en la interacción de los actores describiendo e interpretando circunstancias para entender a éstos, producto del fenómeno social y su contexto.



Hernández Sampieri da cuenta que a menudo se llama “holístico” a este enfoque, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes (2003: pág. 6), pues la fragmentación del mundo no permite dar cuenta de éste como un todo complejo, coartando sus interacciones y dejando, en muchos casos, afuera parte del análisis. Si bien el estudio se da en una determinada circunstancia y población objeto, es a partir de ésta que se describen e interpretan los datos extraídos y luego se generan tendencias a teorizar, es decir, a formular leyes o teorías que amplíen la perspectiva.

Las hipótesis en este tipo de análisis no son fundamentalmente necesarias, es decir se pueden desarrollar antes, durante o al final de la recolección de datos. Este enfoque principalmente busca que las variables que se relacionan permitan la comprensión del hecho que se estudia, pues la interpretación de datos permite dar cuenta del universo de análisis en relación a los involucrados.

Las técnicas que utiliza el método cualitativo no pretenden medir los fenómenos sostiene Hernández Sampieri; es por esto que se vale principalmente de técnicas como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección (2003: pág. 12). En esta oportunidad nosotros trabajaremos con el análisis de documentos ya que es la manera de ubicarnos en el pasado para el estudio de la currícula de filosofía del plan 78-84 en comparación con la del año 2006 en Uruguay. El objetivo de estos documentos -nos dice Latorre-, es examinar con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación (2004: pág. 78), en este caso es contrastar propuestas curriculares mediante un análisis interpretativo de datos. A continuación Latorre expresa qué se entiende por documentos oficiales:

*Son toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información (2004: pág. 78).*

**RECOLECCIÓN DE DATOS**  
**OBSERVACIONES GENERALES<sup>4</sup>**

	<b>PLAN 78</b>	<b>REFORMULACIÓN 2006</b>
<b>FECHA DE ELABORACIÓN</b>	mar-78	Montevideo, 12 de diciembre de 2005
<b>ENTES A LOS QUE RESPONDE</b>	Consejo Nacional de Educación Consejo de Educación Técnico Profesional Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior.	Consejo de Educación Secundaria. Consejo Directivo Central.
<b>PRESENTACION FORMAL</b>	El programa se presenta escrito a máquina en formato de hoja Legal (8.5 x 14) La distribución de la unidades está redactada en forma lineal.	El programa se presenta escrito en computadora, en formato de hoja tipo carta (8.5 x 11) en disposición horizontal. La presentación de las unidades se encuentra expuesta como un cuadro de doble entrada.
<b>AUTORES DEL PROGRAMA</b>	No presenta.	Inspectores de filosofía: Robert Calabria y Marisa Berttolini. Docentes de didáctica de la filosofía Marianela Lorenzo (sup. Liliana Bardallo). Delegados titulares por: ATD Atilano Beltranchini, Silvia Adano y como primer suplente Néstor Pereira.
<b>AÑO EN EL QUE SE INSCRIBE UNIDAD "ANTROPOLOGÍA"</b>	LA 3º año de bachillerato.	1º año de bachillerato.
<b>CANTIDAD DE CARILLAS</b>	13 carillas. No numeradas.	38 carillas. Numeradas.
<b>FUNDAMENTACIÓN</b>	Presenta: Líneas generales metódicas y	Presenta una fundamentación con

---

<sup>4</sup> Sí bien se ha aclarado que, el objeto de estudio de esta investigación se aboca al análisis comparado de la unidad "Antropología" de los programas de filosofía correspondientes a los años 1978 y la reformulación del 2006, consideramos de rigor, comenzar dicho análisis, con una inspección de las generalidades que dichos programas presentan. En tal sentido es que realizamos este cuadro comparativo para resaltar las generalidades a las que responden dichas currículas, con el fin de que el lector pueda tener un panorama previo de los aspectos formales y más generales en que se inscribe nuestra investigación, atendiendo en la medida de lo posible a las diferencias circunstanciales que en ellos se enmarcan.

<b>DEL CURSO.</b>	Metas	referencias a documentos aprobados y autores especializados en la enseñanza de la filosofía.
<b>GRADO DE PRESCRIPTIVIDAD</b>	<p>“Es prescriptivo cumplir con la totalidad del Programa. [...] Cada una de las partes del Programa, se ha de cumplir en un cuatrimestre y por el orden indicado en el mismo. [...] A los efectos de facilitar la distribución del curso, se indica al lado de cada unidad el número de clases que, como guía general, se ha de utilizar para desarrollarlo.</p> <p>El profesor podrá reducirlos o aumentarlos muy prudentemente.”<sup>5</sup></p>	<p>"El ordenamiento de las unidades propuesto es el recomendado –aunque no es prescriptivo-"<sup>6</sup> No se establecen números de clases fijas para el desarrollo del curso. Las unidades temáticas pueden ser trabajadas en cualquier orden.</p>
<b>ARTICULACIÓN CON CURSOS CORRELATIVOS.</b>	<p>Se presentan metas para la articulación de los dos cursos de filosofía en relación al desarrollo de las unidades temáticas. No se presentan objetivos fijos a los que apunte la articulación de los contenidos.</p>	<p>"Los cursos de Filosofía, procurarán que los estudiantes desarrollen autonomía intelectual y axiológica, a través del logro de los siguientes objetivos: Conmover filosóficamente; Conocer; Reconocer y propiciar el pensamiento interdisciplinario; Fortalecer el pensamiento crítico; Promover el pensamiento creativo; Desarrollar habilidades dialógicas; Leer y escribir filosóficamente"</p>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<p>La bibliografía se propone en dos instancias; una para estudiantes dividida para cada unidad temática y otra como una nómina de autores y obras para el uso en clase. Incluye a</p>	<p>"La nómina que integra este programa no es excluyente ni exhaustiva"<sup>7</sup> La bibliografía se subdivide en: DICCIONARIO; HISTORIAS DE LA FILOSOFÍA; ANTOLOGÍAS;</p>

<sup>5</sup> Programa de filosofía correspondiente al período de 1978-84. p. s/n.

<sup>6</sup> Programa de filosofía correspondiente a la reformulación del 2006, p. 9.

<sup>7</sup> Programa de filosofía correspondiente a la reformulación del 2006, p 19

demás un apartado para la metodología y didáctica general.

MANUALES; BIBLIOGRAFÍA ESPECIAL; DIDACTICA DE LA FILOSOFÍA; BIBLIOGRAFÍA POR UNIDAD y un apartado para recursos complementarios.

**OBSERVACIONES ESPECÍFICAS<sup>8</sup>**

	<b>PLAN 78</b>	<b>REFORMULACIÓN 2006</b>
<b>NOMBRE DE LA UNIDAD.</b>	*La antropología y sus direcciones *Las interrogantes de la antropología filosófica.	Lo humano y las culturas.
<b>UBICACIÓN SECUENCIAL DE LA UNIDAD</b>	Unidades VIII y IX	Unidad II
<b>FUNDAMENTACIÓN DE LA UNIDAD.</b>	No presenta.	“En esta unidad se plantea la necesidad de pensar lo humano desde su existencia natural y social, lo que explica la ineludible referencia a la cultura y la diversidad que le es propia. Aquí se integrarán los aportes de otras disciplinas, reconociendo la diversidad de respuestas y su influjo en las elaboraciones filosóficas. En consecuencia, se organizará racionalmente un problema filosófico, aplazando las respuestas espontáneas y poniendo en cuestión las opiniones previas, procediendo metódicamente para intentar responder el problema al reconocer la pluralidad de respuestas y proponer juicios fundamentados. Esto requiere explicitar criterios y visualizar ejemplos y contraejemplo.” <sup>9</sup>

<sup>8</sup> En esta instancia de la observación pretendemos hacer un relevamiento de las principales características que presentan ambas unidades temáticas, desarrollando los principales ítems a la luz de la teoría curricular.

<sup>9</sup> Programa de filosofía correspondiente a la reformulación del 2006, pág. 12.

**OBJETIVOS GENERALES.**

“1º En lo que respecta a la orientación científica y cultural, No presenta. abrirá la perspectiva sobre la investigación científica, respecto del hombre como especie, y la cultural, mostrará que los diversos modos como un pueblo percibe, siente y evalúa, son componentes esenciales de su cultura, que pueden proporcionar categorías para comprender e interpretar la propia.”<sup>10</sup>

“2º Conducirá al joven a reflexionar de un modo explícito respecto al origen y al destino peculiar del hombre.”<sup>11</sup>

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

“Que el estudiante conozca las No presenta. hipótesis el origen del hombre como especie.”<sup>12</sup>

\*Conocimiento de la antropología cultural y de que los diversos modos como los pueblos perciben, sienten y evalúan, son componentes esenciales de su cultura, como disciplina que puede proporcionar categorías para comprender y evaluar la propia.”<sup>13</sup>

“Que el estudiante se plantee y delimite desde un punto de vista filosófico, el problema esencial del

---

<sup>10</sup> Programa de filosofía correspondiente al período de 1978-84. “Obj. Grales. del curso de Antropología” <El curso de antropología> p. s/n.

<sup>11</sup> Ídem. <Antropología Filosófica> p. s/n.

<sup>12</sup> Ídem. <Antropología científica> p. s/n.

<sup>13</sup> Ídem. <Antropología Cultural> p. s/n.

**METODOLOGÍA  
TRABAJO.**

hombre, su origen y su destino.”<sup>14</sup>  
 “Análisis y comparación de las  
 DE hipótesis estudiadas, en relación con el origen del hombre y de las  
 interrogantes que dejan planteadas.”<sup>15</sup>  
 “Interpretación y análisis de aspectos de la cultura nacional a la luz de los conocimientos adquiridos en la antropología cultural.  
 Responder a la pregunta sobre cómo se integran en la cultura nacional aportes de culturas aborígenes y foráneas.”<sup>16</sup>  
 Vincular y explicitar el problema de ¿Qué es el hombre? Con las respuestas que en el curso anterior estudió en metafísica, eligiendo un autor para profundizarlo.  
 Decidirse por una posición respecto al problema del espíritu, o del conocimiento de sí mismo, o del otro, o de los demás, formulándola y argumentándola coherentemente.”<sup>17</sup>

“**Instrumentos metodológico.**  
 \* Enunciar juicios fundamentados.  
 \* Organizar racionalmente un problema filosófico  
 \* Proceder metódicamente para intentar responder el problema  
 \* Leer textos filosóficamente.”<sup>18</sup>

**ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN COMO EXTRA A LA UNIDAD.**<sup>19</sup> No presenta.

**ARTICULACIÓN RECURSIVA:**  
 \* Poner en cuestión la experiencia

<sup>14</sup> Ídem <Antropología filosófica> p. s/n.

<sup>15</sup> Ídem <Antropología científica> Actividades. p. s/n.

<sup>16</sup> Ídem. <Antropología Cultural> Actividades. p.s/n.

<sup>17</sup> Ídem <Antropología filosófica> Actividades. p. s/n.

<sup>18</sup> Programa de filosofía correspondiente a la reformulación del 2006, p. 14

cultural propia.

\*Concebir una cultura de futuro”<sup>20</sup>

**CONJUGACIÓN DE LOS  
VERBOS PARA EXPLICITAR Imperativo.  
OBJETIVOS.**

No conjugado: Infinitivo.

**BIBLIOGRAFÍA.**

Específica para la unidad. Se establecen 29 autores, citados en orden alfabético incluyéndose desordenadamente, no en todos se incluye una editorial específica y textos presentados se encuentran en dos de los textos propuestos se encuentran citados en francés.

---

<sup>19</sup> Entendemos bajo ésta categoría: las propuestas de trabajo planteadas para una actividad que involucre los conocimientos con otras capacidades cognitivas o bien con su articulación con otros campos del saber, buscando que los estudiantes logren apropiarse del conocimiento en un sentido “dinámico” y no meramente reproductivista.

<sup>20</sup> Programa de filosofía correspondiente a la reformulación del 2006, pp. 13 y 14.



## **ANÁLISIS DE DATOS**

En el siguiente apartado nos abocamos al análisis comparado de los datos extraídos de los programas correspondientes a 3º año de bachillerato del plan 1978 correspondiente al período dictatorial de nuestro país y la reformulación para 1º año de bachillerato correspondiente al año 2006, dentro de la unidad <Antropología>.

A partir de los datos recolectados que se encuentran más arriba en el cuadro de observaciones específicas, elaboramos las categorías de análisis que allí se presentan a la luz de la teoría curricular, con el fin de dar un panorama general de ambos programas a través de un análisis comparativo de datos.

A continuación se desarrollarán las siguiente categorías de análisis: fundamentación; objetivos generales/específicos; metodología de trabajo y actividades que se proponen como extra a la unidad. Las restantes categorías han sido propuestas como tentativas a una futura extensión del presente trabajo, razón por la cual nos centramos principalmente en las cinco antes mencionadas.

El análisis principal de todas las categorías gira en torno a la vinculación con los contenidos de la unidad seleccionada, comparando ambas propuestas curriculares en función de aspectos como la relación con el conocimiento, las concepciones pedagógicas o los vínculos con otros campos disciplinares. Aspectos todos, que consideramos como ilustrativos para comprender desde otra óptica las nociones que se presentan sobre la enseñanza y el aprendizaje; así como también los posicionamientos ideológicos explícitos e implícitos a los que responden ambas propuestas curriculares.

## **1. FUNDAMENTACIÓN:**

Entendemos bajo esta categoría de análisis, al sustento ideológico-teórico que da sentido y justifica las prácticas y contenidos a trabajar apuntando a una direccionalidad sugerente en torno a cómo se espera que la unidad sea trabajada. La fundamentación se dirige a explicitar el por qué de dichos contenidos, de manera que los docentes a la hora de elaborar sus cursos comprendan o atiendan cuales son los sentidos o lineamientos generales que se aguardan de dicha unidad, currículum, etc.

La fundamentación responde además a una concepción de horizontalidad entre quienes elaboran los textos del currículum y quienes se apropian de él para orientar sus cursos (los docentes directos) en tal sentido, la fundamentación es una aclaración para quienes no formaron parte directa en la elaboración del currículum, explicitándoles sus intenciones conforme a como se organiza una sociedad democrática representativa. Podría entenderse la fundamentación de los cursos como una suerte de “rendición de cuentas” donde se vuelca allí todo lo que se ha hecho, exponiendo directamente los propósitos perseguidos.

Fundamentar es básicamente un acto de horizontalidad donde al menos dos personas se conciben como iguales y una de ellas da sentido o fundamento a sus actos.

Partiendo de la noción de horizontalidad es que entendemos que la fundamentación se encuentra ausente en todo el programa de filosofía de la dictadura. En este marco, el docente es concebido como un ejecutor de las acciones o propósitos fijados de antemano, en los cuales el docente no tiene intervención alguna. Es la concepción positivista y tecnicista de la enseñanza programada para la ejecución de un conjunto de procedimientos prefijados por expertos de la enseñanza que establecen un orden lógico y evolutivo del desarrollo de los contenidos y las capacidades cognitivas de los alumnos.

No hay necesidad alguna de justificar o fundamentar las propuestas o contenidos (el programa de la dictadura) ya que se entiende que estos fueron elaborados por expertos – anónimos en éste caso- y por tanto, todo lo establecido responde a un proceso que debe cumplirse prescriptivamente para el correcto desarrollo secuencial de manera que se obtengan resultados óptimos (prefijados también) en la enseñanza.

Encontramos por otro lado una fundamentación explícita en el programa actual correspondiente a la reformulación del 2006. Podemos comprobar que todo el programa se encuentra atravesado por la noción de horizontalidad propia de las democracias representativas como en nuestro país. Aquí la concepción del docente deja de ser la de un mero intermediario entre la verdad y los alumnos, pasando en cambio a tomar un rol activo en la elaboración de los contenidos y el significado de sus prácticas como docente. El profesor debe tomar decisiones a la hora de elaborar su curso atendiendo a lineamientos generales establecidos en el currículo para dar un sentido coherente a sus prácticas educativas, pero que de ninguna manera estos lineamientos se presentan como fijos e incuestionables.

La fundamentación de la unidad apunta principalmente a un enfoque holístico o complejo de la dimensión antropológica atendiendo a los aportes que otras disciplinas pueden hacer e incluyendo a demás la participación de los estudiantes en la construcción activa del conocimiento. Se evita por tanto la fragmentación de los contenidos y se eliminan los conocimientos abstractos y preestablecidos.

## **2. OBJETIVOS GENERALES/ESPECIFICOS:**

Entendemos como objetivos los lineamientos o expectativas que se proponen a la hora de elaborar una propuesta curricular, explicitando de manera unívoca o no, qué es lo que se espera lograr de los estudiantes a partir de los contenidos y modalidades propuestas. Los objetivos generales responderían a propuestas de tipo amplio, a las que se apunta a través de la totalidad del trabajo, son lineamientos más abarcativos que los específicos y que por lo tanto adquieren sentido en el trabajo como un todo. Los específicos por otro lado, refieren a propuestas más concretas en el trabajo de clase, ayudan a consolidar los objetivos generales, articulándose unos con otros. Hacen referencia a propuestas de tipo delimitada y precisa.

En lo que refiere a los objetivos de la unidad, pretendemos señalar a través de esta categoría de análisis el contraste existente entre las distintas concepciones de la enseñanza, presentes en ambos programas. En tal sentido, comprendemos que tanto las categorías de objetivos generales y específicos de las unidades propuestas en el programa de la dictadura responden a una concepción fragmentaria del conocimiento, donde los contenidos se articulan como herramientas

complementarias unos de otros, pero no entendidos como un todo complejo de relaciones multi-direccionales.

La propuesta de los objetivos del programa de la dictadura apunta a enfatizar deliberadamente aspectos puntuales y acotados de los contenidos restrictivos, encerrados dentro de sí mismos, donde tanto los demás contenidos de las unidades como las aportaciones personales no tienen relevancia y son suspendidas, en función de la comprensión única de los temas, abordados desde sí mismos de una forma abstracta<sup>21</sup>, por lo tanto sin vinculación alguna con las subjetividades de quienes intervienen en el proceso educativo.

Pueden observarse por tanto una direccionalidad estricta en relación con los contenidos en el programa de la dictadura hacia sus objetivos. Es decir que lo que se persigue es el conocimiento por sí mismo, aislado y abstracto de cualquier tipo de relación con otros campos y con el desarrollo de competencias personales, por esta razón el programa presenta objetivos generales y específicos para el desarrollo de cada unidad ya que lo que importa es el correcto desarrollo de los contenidos, vale decir la comprensión exacta del tema, no sus implicancias inmediatas.

Esta visión se corresponde al paradigma positivista donde lo central es el conocimiento (científico) transmitido en forma de verdad absoluta e incuestionable, los objetivos giran por tanto en torno a la óptima comprensión de los mismos, cualquier intento de interpretación o análisis que se encuentra por fuera de lo establecido es entendido como amenazante para la aprehensión de la verdad, no hay lugar para la interpretación. Todo lo dicho, condice con un proyecto de ciudadano desde un marco político-ideológico que prepara sujetos que responden a la autoridad (en éste caso científica) y no cuestionan lo establecido. Se busca la formación de sujetos concretos a través de la desvalorización de sus subjetividades particulares en función de ideales superiores como el orden y el progreso, donde las particularidades son percibidas como dañinas para la concreción de estos ideales.

Todo intento de cuestionamiento debe ser suprimido.

En el programa actual por otro lado, los objetivos generales y específicos han sido remitidos a una orientación general de la totalidad del curso, donde los contenidos son

---

<sup>21</sup> Aquí entendemos por abstracto, un conocimiento que se expresa excluyendo al sujeto y todo lo relativo a su subjetividad; en el caso concreto de la pregunta por el hombre (¿Qué es el hombre?) en la unidad de antropología, se deja de lado todo aporte desde nuestra propia constitución de hombres y se atiende exclusivamente a los autores trabajados (en su mayoría teorías científicas).

meros instrumentos en construcción, desde el significado que cada actor del proceso le da a partir de sus experiencias personales.

Los contenidos no son absolutos, sino que el punto de partida es el cuestionamiento de los mismos como práctica que consolide los objetivos previstos, en torno a la adquisición de aptitudes y capacidades cognitivas personales.

En la actualidad los objetivos en relación a los contenidos, han corrido el eje de influencia, pasando de una concepción de los mismos como un fin en sí, posicionándolos como medios, para la obtención de capacidades superiores. Por tanto los contenidos pasan a un segundo plano de influencia y se vuelven por tanto relativos a la selección del docente que considera cuáles serán más propicios para la adquisición de dichas capacidades.

Esto nos da la pauta para el siguiente nivel de análisis.

### **3. METODOLOGÍA DE TRABAJO:**

Como señaláramos más arriba en relación a los objetivos, dentro del proyecto de la dictadura se suprime toda actividad intelectual superior de cuestionamiento o crítica a partir de la experiencia personal. La metodología a trabajar es prescripta en el currículum de la dictadura como remitida estrictamente a los contenidos, las tareas de análisis y comprensión solo deben establecerse a la luz de éstos, nunca por fuera. Toda posibilidad de interpretación subjetiva, es cancelada. El alumno debe remitirse a los contenidos propuestos para desarrollar sus propias ideas, de este modo, los sujetos abandonan sus particularidades, supeditándose a una teoría o interpretación dada, sin posibilidad alguna de cuestionamiento, el alumno se convierte así en un mero reproductor de conocimientos que han perdido toda vinculación directa y significativa con su vida. Estamos frente al concepto propuesto por Paulo Freire, como “*concepción bancaria de la educación*”, donde los contenidos son *depositados* en la mente de los alumnos y el fin es que éste los repita sin un valor personal.

El valor de la evaluación por tanto radica a en la reproducción de estos conocimientos, de manera sistemática; se hace hincapié por tanto en el adiestramiento de la habilidad memorística, para la mejor apropiación de las lecciones.

El programa actual como ya habíamos apuntado, deshecha ésta concepción *reproductivista* del conocimiento, entendiendo que éste debe ser un medio para la emancipación de los estudiantes a través del desarrollo de funciones cognitivas

superiores<sup>22</sup> - enunciar juicios fundamentados; organizar racionalmente un problema filosófico; proceder metódicamente; leer textos filosóficamente.

La metodología de trabajo inscripta en el currículum de la reformulación del 2006 apunta por medio de los contenidos a la consolidación de dichas funciones cognitivas, por esta razón los contenidos no pueden resultar abstractos o arbitrarios para los actores del proceso, ya que la eficacia como medio está sentada en que estos conocimientos tengan cierta influencia sobre los estudiantes y sobre los docentes. Los contenidos deben por tanto resultar significativos para el desarrollo del curso, especialmente para los actores, ya que apuntan a vehicular un conjunto de actividades de tipo emancipatorio amplio, por medio de la concreción de diferentes instancias de reflexión y crítica.

Los contenidos son tomados entonces como disparadores de ciertas instancias que buscan la participación activa de los estudiantes, fomentando la intervención desde sus propias experiencias personales. Aquí la subjetividad toma un papel central en el proceso educativo, relegando como decíamos los contenidos a un medio eficaz para la concreción de objetivos superiores, ya que se apunta a la construcción conjunta del conocimiento a partir del intercambio y el debate con otros.

#### **4. ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN COMO EXTRA EN LA UNIDAD:**

Como

aclaráramos en la nota al pie anterior, esta categoría de análisis refiere a la importancia o no, que se le da a la vinculación de los contenidos propuestos en relación con contenidos de otras asignaturas y más particularmente al análisis que de ellos se hace. Expresado de otro modo, este apartado intenta responder a la cuestión: ¿Qué hacer con los contenidos aprendidos?

La prescriptividad con que sea explicitada dicha cuestión nos dará una idea más general de la comprensión ideológica que se tiene sobre el conocimiento, sobre su producción y la interrelación con otros saberes.

---

<sup>22</sup> Las funciones cognitivas superiores refieren a actividades propias del pensar filosófico. La concepción actual de la enseñanza de la filosofía entiende que la enseñanza filosófica, se da a través de la problematización de las llamadas “cuestiones filosóficas”. Las que apuntan a desarrollar en los estudiantes aptitudes filosóficas, a diferencia de las tendencias más tradicionales, que la concibieron por medio de la enseñanza de la historia de la filosofía, o la enseñanza de sus problemas en las respuesta exclusiva que ofrecían los autores expuestos.

Atendiendo a este aspecto es que notamos cómo en el programa de la dictadura se tiene una concepción fragmentaria e instrumental del conocimiento. La noción fragmentaria adquiere al menos dos niveles de análisis: una relativa a la aprehensión de los contenidos y otra de la relación con otras disciplinas.

La fragmentariedad de los contenidos como decíamos, acarrea dos consecuencias o niveles de análisis; en lo relativo a la aprehensión de éste, el programa de la dictadura propone la división temática por unidades acotadas (fragmentadas) que no promueven en sí misma la integración con los demás contenidos trabajados, ni con saberes ajenos a la disciplina misma (en este caso filosofía). Se promueve así una concepción partimentada del conocimiento propia del proyecto moderno, que se desentiende de otro tipo de especulación y problemáticas que no sean las estrictas de su campo, promoviendo de este modo la especificidad disciplinar. La especificidad es producto del basto progreso que en el campo de las ciencias se consolidó a través de incesantes avances a nivel de conocimiento, en detrimento de la comprensión inter-disciplinar. Lo que llevó a más especialización de las áreas de investigación con el objetivo de lograr una comprensión total del mundo pero partiendo del supuesto implícito de la especificidad y la fragmentación.

Se imprime por tanto que la única posibilidad que existe para el progreso es la fragmentación, ejemplos de esta cuestión son la división del trabajo, y la especificidad de tareas dentro de un mismo trabajo. La concepción del conocimiento repercutió grandemente en la estructuración de programas como el de la dictadura, donde se aniquiló la comprensión global, o a la menos compleja (desde el paradigma de la complejidad –Morin-) de los distintos saberes. Junto con la repetición memorística, la fragmentación terminó por quitar todo sentido a aquello que los alumnos aprendían en el aula.

La vinculación o relación de contenidos quedó relegada exclusivamente a un nivel instrumental; lo que los alumnos aprendían debía “servirles” – en un sentido netamente practicista- para comprender los nuevos temas a trabajar, pero nunca tuvieron un valor en tanto posibilidad de comprensión relacional o el de una categoría de análisis. Los viejos contenidos ya aprendidos sirven como base o sustento de los nuevos contenidos, de ahí que todos ellos debían impartirse de manera imprescindible y por lo tanto fueron organizados en un sentido secuencial de dificultad.

Sí bien la idea de fragmentación y especificidad son vigentes en nuestros días, notamos como el programa actual deshecha estas ideas y apunta a la comprensión más

global, atendiendo principalmente a las relaciones existentes entre cada campo disciplinar, lo que facilita y promueve una mayor comprensión de los contenidos, pero principalmente una mayor comprensión de sí mismo (en alusión a los estudiantes y los profesores) y de los otros, al notarse atravesados por una infinidad de factores externos que son más fácilmente comprendidos a luz de una mirada general y no especial.

## **RESULTADOS**

A la luz de este proceso de investigación, los que trabajamos en el mismo coincidimos en que ésta es un granito que aporta al estudio de la teoría curricular en Uruguay. Como marcamos anteriormente el desafío que se nos propuso hizo la labor mucho más interesante y comprometida con la realidad y con nuestra formación docente.

Si bien las herramientas no abundaron, en ningún momento faltaron las ganas de analizar e interpretar los datos que teníamos como seguros.

Cada uno de los currículos responde a una forma específica de entender el fin de la educación en relación a la formación de futuros ciudadanos, dan cuenta de un proyecto de corte político principalmente.

Nuestro interés no fue determinar en ningún momento si uno es mejor que otro, en un sentido moral; digamos, que por el contrario, pretendíamos en todo momento sentar las bases de la comprensión de los dos proyectos en materia de políticas educativas. Preferimos reservarnos para cada uno de nosotros la crítica ética y dejar bien en claro que ambas formas de concebir la educación a partir del currículum como el catalizador de la socialización, dan cuenta de posturas antagónicas y bien diferenciadas en sus proyectos. De hecho la comparación arroja estos datos.

Seguramente algunas dimensiones o conceptos se hayan escapado de nuestro análisis, pero como dijimos anteriormente, la idea es dejar un antecedente de estudios al respecto y hacer a la historia un tanto más partícipe de nuestra realidad actual y nuestros esquemas de comprensión.



**BIBLIOGRAFÍA**

- CAMPODÓNICO, S., MASSERA, E., SALA, N., (1991): *Ideología y educación durante la dictadura*. Editorial Banda Oriental, Montevideo, Uruguay.
- FINOCCHIO, S., LANZA, H., (1993): *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina hoy. Tomo III*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, Argentina.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P., (1991): *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill Interamericana, Ciudad de México, México.
- KEMMIS, S., (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Morata, Madrid, España.
- LATORRE, A., (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica*. Editorial Graó, Barcelona, España.
- STENHOUSE, L., (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Editorial Morata, Madrid, España.

**ARTÍCULOS:**

- GONÇALVEZ, D., *Culturas escolares: entre la regulación y el cambio*.
- LIBANEO, J. C., (1982): *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*. Revista ANDE, año 3, NRO. 6, San Pablo, Brasil.
- MALLO, S., (2001): *¿Paradigmas educativos o corrientes pedagógicas?* Revista Quehacer educativo, NRO. 49, Montevideo, Uruguay.
- SALINAS, D., *¿Fuente sociológica o función social de currículum?*

**WEBGRAFÍA:**

- DÍAZ, N., (2009): *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. <http://www.udesa.edu.ar/files/MaeEducacion/DIAZ-TESIS-SEPTIEMBRE09.PDF>, Buenos Aires, Argentina, (14 Oct. 2011).

# ANEXO