

Instituto de Profesores Artigas

Dos Programas; Dos Ideales de Sujeto

Profesora:
Laura Abero

Integrantes:
Barreto, Viviana – C.I.: 4223976-8
Rodriguez de Almeida, Nancy – C.I.: 4347263-2
Terra, Daniela – C.I.: 4659720-7

- 2012 -

Índice

Introducción.....	2
Presentación del problema.....	3
Enunciado del problema de investigación.....	3
Preguntas de investigación.....	3
Justificación del problema.....	4
Objetivos.....	5
Generales.....	5
Específicos.....	5
Marco referencial	6
Marco de antecedentes.....	6
Marco Teórico - Conceptual.....	7
Marco Histórico:.....	12
Período Dictatorial (1971-1984).....	12
Diseño Metodológico.....	19
Matriz de Datos.....	21
Análisis de los datos.....	23
Plan 76. Consideraciones Generales.....	23
Plan 76. Consideraciones sobre el Sujeto en formación.....	25
Reformulación 2006. Consideraciones Generales.....	28
Reformulación 2006. Consideraciones sobre el Sujeto en formación.....	29
Reflexiones.....	30
Bibliografía y Webgrafía	32
Anexos.....	33

Introducción

Nuestro trabajo pretende continuar con una línea de investigación que se inicia con los trabajos de comparación de currículos realizados por la profesora Laura Abero, de un lado, y de otro, los estudiantes de Formación Docente Hernán Hernández y Nicolás Sosa.

Dentro de las primeras inquietudes que nos surgieron estuvo la de indagar cómo influye el marco ideológico de un régimen político en el currículo, para lo cual creímos conveniente hacer una comparación de los programas de filosofía vigentes en dos etapas muy distintas de la historia caracterizadas por formas de gobierno muy diferentes.

Acotamos luego, el objeto de investigación al ideal de sujeto que cada modelo educativo pretende formar y qué rol cumple en esta tarea la enseñanza de la filosofía.

Indirectamente, tuvimos que contemplar el hecho de que la concepción que se tenga de la enseñanza de la filosofía también podía variar, puesto que de otra manera, resultaría problemático comprender la efectiva enseñanza de una disciplina que se caracteriza por el cuestionamiento y la reflexión crítica en un período en que esto podía resultar contrario a los intereses de quienes detentaban el poder.

Presentación del problema

Enunciado del problema de investigación

Nuestro centro de interés se encuentra en el modelo de sujeto deseado al momento del egreso de la Educación Media -en tanto adulto formado- en la época del gobierno de facto luego de la reforma educativa (1978-1984) y en la época actual, luego de la Reformulación educativa del 2006, desde la asignatura filosofía. Por esta razón, trabajamos a partir de los programas para 3er año de Bachillerato Diversificado del plan 76 y de la Reformulación 2006.

Para ambos programas, interpretamos dicho modelo de sujeto a partir de los objetivos generales, así como de los contenidos y objetivos presentados por cada unidad, cuando los haya, y a partir de la fundamentación u orientación general para el curso, cuando sea esto lo que encontremos.

Lo problemático quizás no es la carencia de información respecto a los hechos sucedidos en el período dictatorial, debido a que hay bibliografía con relatos e historias, sino a la carencia de investigaciones sobre el tópico educativo, y particularmente, en filosofía.

Preguntas de investigación

Una vez definido el tema, o problema, de la investigación comenzamos a reflexionar sobre el mismo por lo que es inevitable que surjan diversas interrogantes que funcionan como guía.

Algunas de ellas son:

- ¿Mantenemos en la actualidad el ideal de sujeto desde la década del 70? ¿Qué ideal/es de sujeto forja la educación, antes y ahora?

- ¿Qué relación hay entre la concepción de sujeto de una época, su régimen político y la educación?
- ¿Qué se entiende por currículum en educación? ¿Cuáles son los posibles modelos del mismo?
- ¿El contenido de los currículum responden o se vinculan con el gobierno de turno o con la forma de gobierno de un país?
- ¿Qué sucede cuando política y educación responden a ideales diferentes? ¿Qué consecuencias trae ello?
- ¿Cuáles fueron los recortes en materia de contenidos que sufrió la asignatura Filosofía? ¿En base a qué se hicieron?

No todas estas preguntas pueden ser respondidas en este trabajo, dado que nos concentraremos especialmente en la concepción de sujeto, pero pueden guiar también investigaciones posteriores.

Justificación del problema

Lo que nos mueve a investigar este asunto es el interés por lo sucedido en el ámbito educativo, específicamente en la asignatura Filosofía, en tiempos del último período dictatorial en comparación con la actualidad, en tanto período democrático.

Carecemos de suficientes antecedentes al respecto, por lo cual esperamos colaborar al conocimiento de las concepciones de fondo en los proyectos educativos para filosofía en ambos períodos históricos.

Consideramos, este trabajo será de ayuda para la comprensión de nuestra situación social y educativa a partir de la interpretación de documentos del tiempo pasado, así como para la evaluación de nuestros proyectos actuales, mirados desde la perspectiva histórica.

Objetivos

Generales

- Generar conocimientos sobre el análisis de programas de Filosofía de Educación Secundaria en el contexto democrático actual y en el contexto de gobierno de facto.
- Profundizar en la fundamentación u objetivos de la asignatura planteados en los programas correspondientes a sexto año, enmarcadas en sus respectivas corrientes curriculares.

Específicos

- Analizar comparativamente los fundamentos propuestos en los programas de Filosofía en la Educación Secundaria correspondiente al plan 1976 y a la Reformulación 2006.

Marco referencial

Marco de antecedentes

- Uno de los antecedentes a utilizar es la investigación realizada por Hernán Hernández y Nicolás Sosa en Montevideo, en el año 2011, en el Instituto de Profesores Artigas, denominada “Estudio comparado entre currículos de Filosofía Plan 78 – Plan 2006”. Dicha investigación se centró en la unidad de antropología de los programas de tercer año de bachillerato y primer año de bachillerato de los períodos 78 – 84 y 2006 respectivamente.

Los objetivos que ellos se plantearon se pueden enunciar brevemente: como objetivo general el relevamiento de datos para comprender el devenir histórico de la enseñanza de la filosofía en secundaria. Y como específico comparar las propuestas programáticas para evaluar el grado de reflexión y cambio en función de dos momentos socio – históricos opuestos, y dar cuenta de la función socializadora que genera el currículum. El enfoque metodológico que emplearon fue el cualitativo. La técnica utilizada fue la correspondiente al análisis documental.

- El otro antecedente corresponde a la investigación a cargo de la profesora Laura Abero, realizada en el año 2010, denominada “La lectura en los programas de Educación Primaria de los años 1979 y 2008”. La docente propone allí como objetivo general caracterizar el campo curricular como una construcción social, histórica e ideológico – política; mientras que los específicos apuntan a identificar cambios acontecidos en contenidos y concepciones para la enseñanza de la lectura en los programas de los años mencionados anteriormente producto del proceso socio – histórico en el cual se desarrollaron; así como indagar las concepciones teóricas de la lectura que se evidencian en los documentos y el impacto en el aula. Si bien esta última investigación fue realizada en miras a un campo educativo que no es exactamente el que nosotras vamos a hacer referencia es sumamente necesario como modelo, como guía y orientación.

Marco Teórico - Conceptual

Debemos adentrarnos en la cuestión del currículum para lo cual vamos a investigar diversas definiciones o particularidades del mismo. Como punto de partida mencionar que el “currículum” es un concepto problemático de ahí que las propias definiciones sean el “reflejo” más evidente del desacuerdo respecto a éste. A su vez es de importancia destacar que como “campo científico” el currículum tiene “corta historia”.

Pueden realizarse distintas definiciones del currículum según los fenómenos y problemas a los cuales se enfrenta, comenzaremos con el planteo que realiza Alicia De Alba respecto a la cuestión del currículum actual y luego tomaremos la postura de L. Stenhouse que propone otro enfoque.

De Alba define al currículum de la siguiente manera:

“...Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía... propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal...Se considera que el currículum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum. El carácter político del currículum no se centra en una cuestión partidista. En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político-social amplio sostenido en cada caso. Si bien es cierto que tal proyecto está sujeto a transformaciones y reformulaciones.”¹

En cuanto al debate actual respecto al mismo considera que:

1- De Alba, A. “En torno a la noción de currículum”, teoriasyproc.blogspot.com.

“...Como lo hemos venido señalando, el debate actual en el campo del currículum toca temáticas y problemáticas tales como: el currículum como práctica social; la diferenciación entre el currículum formal, el vivido y el oculto; la función social del currículum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia y lucha social, así como de producción cultural; la importancia de llevar la investigación hacia una óptica de análisis centrado en la vida cotidiana, etc.”²

Según ella es posible afirmar que “campo del currículum” se ha complejizado pero no es eso lo más relevante sino que lo que se debe atender es si tal complejización representa un obstáculo a la hora de comprender los problemas que conlleva el mismo, si son motivo de él o si por el contrario permiten plantear nuevos problemas o comprenderlos mejor. Uno de las cuestiones a tener en cuenta es el “nuevo o nuevos lenguajes” que se incorporan al “campo curricular” los cuales cumplen con la función de “recomponerlo o reconstituirlo”.

Es interesante el cambio que sufrió el tópico del debate:

“La vieja discusión sobre la similitud o diferencia entre plan de estudios y currículum ha quedado rebasada y hoy el debate se centra más, en todo caso, en la pertinencia y factibilidad del campo mismo o en su virtual muerte e inexistencia”.³

Por otra parte Stenhouse define el 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 en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación.”⁴

¿Podemos pensar al currículum de esta forma en una época de régimen dictatorial? Desde luego que no, tal definición se encuentra enmarcada dentro de determinado paradigma educativo que no ha de ser el correspondiente a la misma.

2- De Alba, A. “En torno a la noción de currículum”, teoriasyproc.blogspot.com.

3- De Alba, A. “En torno a la noción de currículum”, teoriasyproc.blogspot.com.

4- Stenhouse, L. “Investigación y desarrollo del currículum”, Capítulo X: “El profesor como investigador”, Ed. Morato, Madrid, 1987. Pág. 195

Ahora bien ello nos lleva a proponer una determinada explicitación del término “*paradigma*” que en este caso será según el criterio de Thomas Popkewitz:

“...conjuntos particulares de cuestiones, métodos y procedimientos que configuran matrices disciplinares desarrolladas por las comunidades científicas”⁵

A modo de aclaración decir que entonces no es lo mismo “Paradigma” que “Corriente Pedagógica”, son dos conceptos distintos a los cuales se lo suele confundir o se los toma como sinónimos debido a que están muy relacionados entre sí.

Nos encontramos con tres grandes paradigmas bien diferenciados dentro de los cuales se destacaran factores relevantes vinculados son las concepciones de la sociedad, educación, el vínculo docente – alumno, las corrientes pedagógicas y el tipo de conocimiento.

- El ***paradigma positivista*** es el más antiguo ya que nace en el siglo XIX y su origen está relacionado con el surgimiento de la “masificación de la educación”. Se la considera como la corriente intelectual más poderosa del pensamiento occidental. Los antecedentes de la misma están en Francis Bacon y los empiristas ingleses pero fue Auguste Comte quien introdujo el término “filosofía positivista”, con la cual se quiere destacar la oposición a lo vinculado con metafísica o teología que al no estar ligado a la experiencia no puede servir de base de conocimiento válido. La ciencia es la única que proporciona una actitud neutral y objetiva de ahí que sea ella la que suministra métodos que garantizan un conocimiento no “contaminado” por preferencias “subjetivas”.

La educación es el instrumento privilegiado para por un lado transmitir los valores políticos – sociales y por el otro preparar una fuerza de trabajo específica que imponía la nueva economía. Es un medio para el logro de fines, un proceso de socialización es decir que prepara al individuo para una integración armónica en la sociedad.

La escuela es el principal instrumento de socialización y el docente es visto como un técnico donde su profesionalización dependerá de la “eficiente

5- Popkewitz, T. “Paradigmas e ideologías en investigación educativa”, Ed. Mondadori, Madrid, 1988. Pág.63

aplicación del currículum”. En otras palabras lo que importa es que el docente “ejecute” lo prescrito por los “científicos”.

Dentro de tal paradigma la búsqueda del conocimiento se relaciona con el “interés técnico”, de tipo instrumental, apunta al “cómo hacer”. La teoría define a la práctica.

Hay una concepción de la sociedad como una unidad “independiente de los hombres”, es homogénea y equilibrada, dado que responde a regularidades es previsible, se la puede observar, medir y controlar. De ninguna manera es la sociedad un campo de conflicto. Se ve a la relación educación – sociedad como no problemática.

Las corrientes pedagógicas que surgen aquí son la “escuela tradicional” llevada a cabo por Emilio Durkheim; la corriente pragmática o “escuela nueva” fundada por John Dewey; por último la “corriente tecnicista” iniciada por Ralph Tyler.

- Ahora bien en cuanto al **paradigma fenomenológico o interpretativo** podemos decir que el mismo surge en el campo de las ciencias sociales a mediados de la década de los sesenta. Hay ciertos factores a destacar como son la crisis del petróleo, la declinación de la lucha “anticomunista” y la guerra fría en etapa pacífica que hicieron posible el cambio de perspectiva en la cual se produce una nueva visión de la teoría y práctica educativa. La búsqueda del conocimiento es de interés práctico, lo que conlleva que el ámbito de la práctica sea el resultado de acciones e interacciones entre los actuantes, de ahí que sea subjetivo y no este sujeto a reglas.

En este caso la sociedad es concebida como una creación humana y dado que la misma es creadora de normas se da una distinción entre el mundo natural y el mundo social.

Lo fundamental es el cambio que se produce en educación, donde la concibe como un “hecho social”, en el cual las acciones se producen como resultado de compromisos morales.

La práctica educativa tiene un lugar determinado con docentes y alumnos concretos, es algo así como un “microcosmos” donde se desarrolla la acción. Cabe destacar que el aprendizaje se construye a partir de los conocimientos y aportes propuestos tanto por el docente como por los alumnos. Por una parte

estos últimos son activos partícipes, elaboran su propio saber; por otra los docentes deberán decidir en base a la solución de problemas que se presenten en el currículo, del cual es creador reflexivo (idea del profesor como investigador planteada por Stenhouse).

- Por último el **paradigma crítico** ubica alrededor de los años 70, cuyo propulsor fue Jürgen Habermas mediante su planteo respecto al la búsqueda del conocimiento guiada por el interés emancipatorio. La principal característica de dicho paradigma es que se halla vinculado con la teoría social crítica que tiene por objetivo hacer conscientes a los individuos de la situación en que se encuentran para que puedan “transformar la realidad social”, la cual es construida por los hombres, los cuales están condicionados histórico - socialmente. Es más la sociedad es concebida como un campo de conflicto y de tensiones debido a la “desigualdad social”.

Tiene por base el razonamiento dialéctico que entiende a la relación entre la teoría y práctica de forma dinámica e interactiva.

La educación se ve como transmisora de “ideología”, representante de la clase social hegemónica, procura producir y perpetuar la desigualdad.

En este paradigma el currículo es una construcción histórica y social, así como un área de conflicto donde por un lado predominaran los intereses de la clase dominante y por el otro la cultura de los dominados que intenta ganar un espacio.

El docente es un intelectual que cuestiona el orden social, sus relaciones con el propósito de cambiarlos. Es considerado un “trabajador de la enseñanza” y no un “profesional”.

Las corrientes pedagógicas inmersas en el mismo son la corriente crítico – reproductivista a cargo de Bourdieu y Passeron; la corriente crítica de la resistencia en la cual adhieren Giroux, Apple, entre otros; y finalmente representada por Paulo Freire conocida como progresista liberadora.

Marco Histórico:

Período Dictatorial (1971-1984).

Tomando la sección 1 “Las matrices ideológicas del pensamiento educativo de la dictadura” de la obra “Ideología y educación durante la dictadura, antecedentes, proyecto, consecuencias” de Silvia Campodónico, Ema Massera y Niurka Sala, se analizarán cuales son estas matrices y se rastrearán en el programa de filosofía de 1978 correspondiente a tercero de bachillerato con el objetivo de identificarlas en el mismo.

Jusnaturalismo neotomista.

Esta corriente de pensamiento tiene su origen en el último cuarto XIX en el seno de la iglesia católica como respuesta a una problemática histórica e ideológica precisa. Antes de eso la iglesia casi no menciona la cuestión del derecho natural.

Esta restauración del tomismo debe su origen a una realidad caracterizada por el conflicto entre obreros y patronos con la revolución industrial como escenario. El avance del capitalismo requería una ideología para la legitimación de la dominación burguesa. Así es que la burguesía se ampara en las fuerzas más conservadoras para reprimir a movimientos populares democráticos.

De este modo, la iglesia, institución comprometida con sectores conservadores, pero debilitada por los movimientos secularizantes, ahora es convocada por la incipiente burguesía a cumplir un nuevo rol. Se sucede en Europa un movimiento pro-secularización. un caso paradigmático es Francia, quien luego de la Revolución se proclama laica y anticlerical, ahora Napoleón III deja la educación en manos de los jesuitas.

La iglesia por su lado también es afectada por esta problemática que abre paso a divisiones internas en torno a cuestiones relacionadas al desarrollo industrial y científico o a la cuestión obrera. Pero por el debilitamiento sufrido en siglos anteriores, es que termina por sucumbir a las líneas más conservadoras y autoritarias del tomismo.

El socialismo, el comunismo y el capitalismo liberal son atacados desde una teoría del derecho natural. El núcleo de este ataque es la concepción materialista de la historia,

aunque el socialismo y comunismo son los blancos fundamentales por el antimoralismo que plantean. Así es que el objetivo es someter a los sujetos a normas, fundando de esta manera el derecho positivo basado en el supuesto del derecho natural. El sometimiento de la voluntad a estas leyes naturales o razón superior, conduciría a la humanidad. La sociedad es concebida como un organismo, estratificada y jerarquizada sometida a la autoridad. Los principales conceptos de esta corriente son desigualdad social, familia, propiedad y autoridad. Los individuos y la familia son anteriores al Estado e independientes de él, necesitan por lo tanto de la propiedad privada (un derecho natural) para mantener esa condición. La familia es el fundamento de la sociedad y consiste en la unión indisoluble del varón y la mujer.

La Iglesia y la religión son responsables de la conciliación de ricos y proletarios mediante una moralidad que asigne a cada individuo funciones de acuerdo a su naturaleza. Exige para los ricos deberes de caridad y justicia y a los pobres proporciona el consuelo de que el trabajo y pobreza no representan deshonor, sino por el contrario, virtud.

Un segundo momento del neotomismo tiene lugar a comienzos del siglo XX después de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. Luego de las transformaciones que se dan luego, se acentúa la tendencia burguesa de revisión del anterior liberalismo y el marxismo constituye el principal enemigo para el pensamiento dominante. Aquí el neotomismo se inscribe en diversas corrientes jusnaturalistas, realistas o esencialistas (fenomenología, axiología y positivismo organicista) así como al neokantismo y al existencialismo. La Teoría del Derecho Natural Neotomista adquiere independencia de las matrices filosóficas y se desarrolla en las áreas de Ciencia Política y de la Teoría del Derecho.

A partir de la década del 30 el neotomismo alcanza un tercer momento y se torna de gran relevancia en el panorama internacional. Deja de ser un movimiento exclusivamente católico, y se divide en dos grandes vertientes una democrática y otra autoritaria. La vertiente autoritaria es la que servirá de fundamento de los fascismos, principalmente en los regímenes fascistas de España, Portugal y Austria.

Dentro de la línea del neotomismo autoritario, el autor más prolífero es Johannes Messner. Consideramos relevante mencionar algunas de sus ideas principales traídas por

las autoras para contrastarlas luego con el programa de filosofía vigente a partir de 1978 para tercer año de bachillerato.

Al igual que el neotomismo original, la preocupación de Messner está ligada al conflicto social, ahora vinculado al fracaso de la democracia occidental, que estando debilitada no sería capaz de terminar con el comunismo. También parte del supuesto de que el conflicto tiene origen en la desviación del individuo (de naturaleza pecaminosa) de una ley natural, un principio divino.

El programa de Messner apunta entonces definir la naturaleza humana, cuál es el modelo de persona para poder justificar luego la reconducción o “corrección” del sujeto. Y establecer de qué manera el individuo se orienta al modelo. Definir los mecanismos que conducen a la corrección del individuo.

La naturaleza humana tiene una base ontológica natural, de la que se deducen el derecho y los derechos naturales y los derechos positivos y comportamientos exigibles para el individuo. La naturaleza humana se constituye a partir de los instintos. De estos instintos se deducen fines o bienes que los satisfacen, y de éstos se derivan los valores morales y de esto la normatividad moral y el derecho. Como los instintos poseen diferente jerarquía, los individuos que en el orden social cumplen funciones destinadas a satisfacciones de bienes de mayor jerarquía, está naturalmente justificada la desigualdad en la retribución y en los derechos.

La cuestión de cómo el individuo se convierte en persona, se fundamenta a partir de la acción racional, voluntaria y responsable, educado y coaccionado por la sociedad.

Es a través de la razón que el individuo conoce y reconoce la naturaleza a la cual debe parecerse. El orden social tendiente a corregir y educar viene a contrarrestar la tendencia a desviarse del individuo.

En América Latina el neotomismo penetra casi contemporáneamente con el surgimiento de corrientes nacionalistas con predominancia de las versiones derechistas. Lo que favorece la aparición de grupos filo-fascistas en la década de los 20. Surgen así posiciones nacionalistas de corte totalitario que a la vez que critican los sistemas representativos liberales europeos, niegan su aplicabilidad en América Latina.

Hispanismo.

Respecto al Hispanismo, como corriente nace en España a fines del siglo XIX, como respuesta a la pérdida de Cuba y Filipinas por la intervención de los Estados Unidos. Esta corriente eleva la hispanidad en términos de historia, cultura, raza y religión contraponiéndose al utilitarismo de una sociedad norteamericana, ya imperialista. En Latinoamérica esta corriente cuaja en el pensamiento de Rubén Darío y José Enrique Rodó, quienes reivindican una esencia latinoamericana, heredera de España, criticando a su vez el materialismo norteamericano. En las décadas del 20 y 30, en un escenario mundial de profundas confrontaciones ideológicas aparece una nueva forma de Hispanismo, emparentado con el catolicismo ultraderechista, y como rasgo más característico la exaltación de la patria, de lo nacional. Es así que ofrece un marco óptimo para los nacionalismos. Un concepto importante, propio del Hispanismo es el Ser nacional, la Patria, integrado por elementos tangibles como territorio y población, pero también elementos espirituales como cultura, religión y tradición. En tanto que espíritu, la patria es un valor.

Doctrina de Seguridad Nacional

La Doctrina de la Seguridad Nacional, como ideología es claramente una de las vertientes que se hacen más patentes en el discurso y práctica de la dictadura militar uruguaya, ésta tiene su origen en Estados Unidos, fundamentalmente después de la Segunda Guerra Mundial. Surge En el marco de la Guerra Fría, en un mundo dividido en dos bloques: oriente identificado con el comunismo y su intención de expandirse. Occidente abarca una heterogeneidad por las diferentes características geográficas, económicas, políticas y culturales. Se denomina el mundo libre y hacia donde el comunismo quiere expandirse.

Estados Unidos aparece encabezando la misión de impedir el avance del comunismo. La confrontación de esta nueva guerra alcanza otras dimensiones como la política, la cultural, económica, militar y psicológica. En América Latina se montan organismos políticos y militares para la defensa continental.

La guerra revolucionaria es la estrategia del comunismo internacional, en la cual se incluyen fenómenos como las guerrillas de liberación nacional, la subversión, el

terrorismo, la rebelión estudiantil, las huelgas obreras o la ocupación. La guerra revolucionaria es un problema de técnica, una nueva técnica, hay que comprenderla para eliminarla.

Las autoras citan trabajo de Comblin, para quien la doctrina gira alrededor de cuatro conceptos principales: los Objetivos Nacionales, La seguridad Nacional, El poder Nacional, La estrategia Nacional.

Se tomará para el presente trabajo, la enunciación de los Objetivos Nacionales.

En primer lugar aparece la herencia de los valores morales y espirituales de la civilización occidental: humanismo, cristianismo, democracia o bien común.

En segundo lugar el carácter nacional, el ser nacional. Esto encuentra un sustento espiritual con el catolicismo ultraderechista y el Hispanismo.

Un tercer tipo de Objetivos son los relacionados a los atributos de la soberanía clásicamente aceptados como el territorio, autodeterminación, integridad nacional.

Cuando se habla de Doctrina de Seguridad Nacional se considera necesario hacer referencia al Documento de Santa Fe.

El documento de Santa Fe es un documento secreto redactado en 1980 por un grupo de expertos denominado "Comité de Santa Fe" cuyo destinatario fue el Consejo Interamericano de Seguridad de EE.UU.

Este documento constituye un elemento clave en la política internacional de Estados Unidos y en particular respecto a América Latina. Se adjunta textual el apartado que refiere a educación.

Propuesta:

"Estados Unidos debe tomar la iniciativa ideológica. Es esencial el estímulo a un sistema de educación en América Latina que ponga el énfasis en la herencia intelectual común del continente americano. La educación debe inculcar el idealismo que habrá de servir como un instrumento para la supervivencia.

El objetivo de la guerra lo constituyen las mentes de la humanidad. La ideo política habrá de prevalecer. Estados Unidos ha fracasado de manera especial en proyectar los ideales de la libertad política, la iniciativa privada, el descentralismo dogmático y el patriotismo prudente que el pueblo norteamericano sostiene. A pesar de las diferencias regionales, estos mismos conceptos heredados de la cultura griega, la ley romana y la moralidad judeocristiana son comunes tanto a la América inglesa como a

Latina. Así, mientras que el entrenamiento técnico es necesario para el progreso material, la educación filosófica es primordial. Las dos grandes preguntas de cualquier época: "¿quién soy yo?" y "¿qué hago aquí?", siguen presentes en la actualidad. Las respuestas son múltiples y variadas, y armonizan bien con la diversidad del continente americano. Pero, con la excepción de los Estados marxistas

totalitarios del Hemisferio Occidental, las naciones independientes comparten una tradición común.

La educación es el medio por el cual las culturas retienen, transmiten y hasta promueven su pasado. Así quien controla el sistema de educación determina el pasado o cómo se ve a este tanto como el futuro. El mañana está en las manos y en las mentes de quienes hoy están siendo educados. Estados Unidos no debería tratar de imponer su propia imagen a Ibero América. Ni el pluralismo liberal ni la democracia wilsoniana se han exportado exitosamente. Sin embargo, deberíamos exportar ideas e imágenes que alienten la libertad individual, la responsabilidad política y el respeto a la propiedad privada. Debe iniciarse una campaña para captar a la élite intelectual iberoamericana a través de medios de comunicación tales como la radio, la televisión, libros, artículos y folletos, y también debe fomentarse la concesión de becas y premios. Puesto que la consideración y el reconocimiento son lo que más desean los intelectuales, tal programa los atraería. El esfuerzo norteamericano debe reflejar los verdaderos sentimientos del pueblo norteamericano, y no el estrecho espectro de Nueva York y de Hollywood: si la imagen no es genuina fracasará. Estados Unidos debe proporcionar la voluntad y la filosofía que se hallan detrás de las políticas concretas, si es que el continente americano va a sobrevivir y a prosperar.”⁶

Resumiendo:

Estas corrientes brevemente delineadas confluyen en algunas ideas comunes, sobre todo en lo que hacen a la concepción del mundo, la sociedad, el hombre, el conocimiento, la educación.

El mundo se concibe regido por un orden natural, fijo inmutable, armónico, sin contradicciones y con carácter teleológico. En esta concepción organicista no hay lugar para el concepto de clase, ni mucho menos de lucha de clases, la desigualdad es naturalmente justificada. La organización social es sencilla familia, cuerpos intermedios y Estado. Los conflictos sociales se explican como lucha entre el bien y el mal, siendo el mal la subversión y el comunismo. De esto se desprende la necesidad de inculcar y consolidar valores.

Se concibe una naturaleza humana específica a la que se tiende. La realización de esta naturaleza es llevada a cabo a través de la formación moral, que es lo determinante en su destino. Logra sus derechos de forma individual y por esfuerzo propio, sus deberes con la sociedad se limitan a su función en la familia, en el trabajo, la obediencia y la caridad.

El conocimiento se concibe como un proceso lineal, acumulativo, no contradictorio y a-crítico. La ciencia es neutral, apolítica, asocial, aséptica.

6 Documento Santa Fe: www.offnews.info/downloads/santafe1.pdf

La adquisición se limita a la recepción y repetición de lo que otros han logrado de una vez para siempre. No hay elaboración, al alumno no deben quedarle dudas ni preguntas. No hay variedad de posiciones y no se impulsa la lectura. Esto tiene como consecuencia que el joven queda privado de un método que le permita buscar y adquirir conocimientos.

Valores y actitudes que se promueven en la educación: el origen de las verdades se desconoce y éstas no son discutibles. Se aprende de forma a-crítica. Se niega y ocultan diferentes posiciones o discusiones sobre las mismas.

Diseño Metodológico

Dentro de las posibles metodologías que pueden utilizarse en una investigación tenemos a la “cuantitativa” y a la “cualitativa”.

En nuestro caso particular comprendemos que es esta última la que responde mejor en vistas de los objetivos que nos hemos propuesto y por tanto según el tema que elegimos para investigar. Consideramos que es la metodología cualitativa aquella que permite enriquecer y brindar conocimientos relevantes.

El enfoque cualitativo

*“...se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.”*⁷

*“El enfoque cualitativo busca principalmente “dispersión o expansión” de los datos o información; mientras que el cuantitativo pretende intencionalmente “acotar” la información.”*⁸

*“...la investigación cualitativa da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad.”*⁹

Ahora bien dentro del enfoque cualitativo teniendo en cuenta lo que nos interesa investigar nos vemos en la necesidad de recurrir a la documentación como estrategia metodológica para recavar información.

7 - “El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo: hacia un modelo integral”, Cap. 1, p. 5.

8 - “El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo: hacia un modelo integral”, Cap. 1, p. 9.

9 - “El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo: hacia un modelo integral”, Cap. 1, p. 18.

Es posible encontrar variedad de documentos, según Miguel Valles teniendo en cuenta el “Diccionario de uso del español” de Moliner (1984:1030) donde distingue tres acepciones al definir la palabra documento: 1 - como “Testimonio escrito de épocas pasadas que sirve para reconstruir su historia”, tal definición deja afuera a la historia oral y todo tipo de documento que no sea papel como ser: documentos sonoros, visuales, audiovisuales, etc. 2 - “Escrito que sirve para justificar o acreditar algo; tal como un título profesional, una escritura notarial, un oficio o un contrato” definición vinculada mas bien con los documentos de carácter legal que, si bien sirven para dar crédito pueden ser falsos. 3 - “Instrucción o enseñanza de una materia”, esta tercera acepción esta ligada a la raíz etimológica de “documento” (del verbo: docere que significa enseñar, instruirse). Entonces dentro de estas variadas acepciones del documento y dado el enfoque que hemos dado a nuestra investigación nos sentimos inclinadas por el primer sentido mencionado. Es decir que utilizamos al programa del “Plan 76” como documento para intentar reconstruir lo sucedido especialmente en el ámbito educativo, basándonos puntualmente en la concepción de sujeto y la fundamentación del programa en sí. Para luego compararlo con el documento del programa actual.

Matriz de Datos

Cuadro 1: Comparación de Aspectos Generales entre Currículos

	Plan 76	Reformulación 2006
Paradigma	Positivista	No podemos hablar de paradigmas en la actualidad
Lenguaje	Tecnicista. Programático. Impersonal al enunciar los objetivos. Directo y conciso, esquemático.	Explicativo. Impersonal. No es esquemático, hay preocupación por esclarecer los significados de los enunciados, enfatizando el carácter sugestivo y no prescriptivo.
Programa Temático	Trece unidades divididas en dos cuatrimestres temáticos, conteniendo de uno a cuatro sub-temas. Cada unidad se propone para un promedio de tres clases cada una. Los temas se presentan esquemáticamente, en forma de título. Se agrega una exclusiva para la opción Medicina.	Cuatro unidades. La cuarta es variable en función de la orientación. La presentación de los contenidos se hace por cuadros de doble entrada. Presentan diferentes núcleos temáticos de los cuales el docente elegirá uno. Se incluyen diferentes cuestiones dentro de cada núcleo temático, así como también sugerencias bibliográficas para cada uno.
Orientaciones/Lineamientos para los docentes	Se presentan lineamientos explícitos sobre las condiciones del curso. Se prescribe cumplir con la totalidad del curso y que debe respetarse estrictamente el orden, que se promueva la actividad general de la clase y se evite la modalidad expositiva. La evaluación debe ejercitar las capacidades reflexivas del alumno y referirse a los contenidos explícitos del programa.	Se ofrecen orientaciones respecto a la interpretación del programa. Se explicita el carácter libre y no prescriptivo del programa. El docente puede elegir el contenido y la bibliografía que juzgue más adecuada a su curso. Se habla de <i>construcción del curso</i> .
Objetivos	Que el alumno aprenda a pensar y más específicamente, a filosofar: reflexionar sistemáticamente para asumir actitudes libres y responsables y que conozca y ame los valores superiores, a modo de formularse un proyecto de vida fundado en los mismos. Que conozca los contenidos del curso y que no se forme opiniones consideradas erróneas.	No se presentan objetivos explícitos.
Bibliografía	Extensión media. Muchos autores se reiteran. Bibliografía para alumnos de 2° y 3°, para docentes de bachillerato, algo desordenada y contiene errores. No hay variedad de enfoques.	Considerablemente extensa. Se ofrece bibliografía por unidad y, en algunos casos, por núcleo temático. En la presentación del programa se aclara que esta bibliografía no es ni exhaustiva ni prescriptiva, cada docente decide los textos para su propia formación como para sus cursos.

Cuadro 2: Consideraciones sobre el Sujeto en formación

	Plan 76	Reformulación 2006
En General	<p>El programa se refiere al estudiante como "el alumno", "el estudiante", "el joven", indistintamente</p>	<p>No hay referencia explícita al sujeto en tanto que estudiante</p>
Para el Curso	<ul style="list-style-type: none"> • que sea reflexivo y crítico • que reflexione metódicamente, esto se traduce como que sepa 'pensar' y 'filosofar' • que pueda interpretar y comprender su propia cultura, lo nacional que interiorice los valores morales y los ame, priorizando los superiores • que adquiera conocimiento comprensivo y abra sus perspectivas sobre los contenidos del curso • que tome ejemplo moral de las personalidades destacadas culturalmente 	<p>No se determinan objetivos respecto al proceso del estudiante, no están presentes verbos imperativos (que haga, que logre, que piense, por ejemplo)</p>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • que sea reflexivo y crítico • que reflexione metódicamente, esto se traduce como que sepa 'pensar' y 'filosofar' 	<p>A partir de las especificaciones y orientaciones generales puede entenderse que el sujeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • habrá de haber pasado por instancias formativas que le presenten enfoques diversos sobre distintas temáticas que lo provean de suficiente información para tomar una postura al respecto. • De esto estimamos que el sujeto podrá desarrollar habilidades reflexivo-críticas.
A Futuro	<ul style="list-style-type: none"> • que asuma actitudes libres y responsables • que tenga una perspectiva abierta sobre la investigación científica de la evolución humana • que asuma 'consciente y libremente' sus deberes y derechos para consigo mismo y con los demás • que encuentre su identidad propia • que tome postura respecto al espíritu humano para el conocimiento de sí mismo y de los otros. 	<p>De lo anterior, deducimos que el sujeto formado será una persona reflexiva, crítica y responsable que hará un uso crítico de la información circundante para actuar y operar en el mundo.</p>

Análisis de los datos

Plan 76. Consideraciones Generales*

- Rigió desde el año 1978 a 1984.
- Aplica para las opciones:
 - Ciencias Económicas, desde la orientación Humanística (se omite la opción Derecho)
 - Ingeniería y Arquitectura, desde la orientación Científica.
 - Agronomía y Medicina, desde la orientación Biológica.
- Se divide en las siguientes partes:
 - Programa Temático. Presenta las unidades y temas incluidos, para cada uno de los cuales se ofrece “como guía general” la cantidad de clases correspondiente. Son doce unidades, divididas en dos cuatrimestres, y una más, única y exclusivamente, para la opción Medicina, la cual consta de una única clase sugerida.
 - Líneas Generales Metódicas. Se estipulan las decisiones a tomar por parte del docente así como el tipo de cuidados a tener para la efectuación del curso.
 - Allí se especifica que el número de clases sugerido para cada tema debe ser tomado como referencia y que “el profesor podrá reducirlos y aumentarlos muy prudentemente”, lo cual parece limitar en parte esa pretendida libertad sugerida al principio. Agrega, más adelante, que “es prescriptivo cumplir con la totalidad del programa”, cuando, a la vez, se pretende que se “evite, en la medida de lo posible, el método expositivo promoviendo la actividad general de la clase”, cuestión difícil de resolver considerando la extensión del programa. Esto parece reafirmar lo anterior, asegurándose que el número de clases establecido por temas, será respetado.
 - Se estipula también que el orden del programa debe mantenerse intacto, la aplicación de las pruebas escritas al tiempo y la evaluación en forma acorde con el grado del ejercicio de la capacidad reflexiva del alumno en la misma en relación a los contenidos propuestos, lo cual sugiere un tipo de evaluación tradicional, sujeta a los contenidos explícitos.

* Ver Cuadro 1

- “Conviene exigir al estudiante la reflexión metódica” sobre los temas propuestos y “evitar la formación de opiniones consideradas erróneas, a la luz de la reflexión crítica”. Este pasaje trasluce una contradicción entre lo que se considera que se debe decir desde el currículo y lo que el docente debe efectivamente ejecutar y exigir en el aula. Si se limita la reflexión estableciendo de antemano y unilateralmente la opinión a la que debe arribarse, entonces no se habilita la reflexión crítica. Se está mirando el proceso de aprendizaje desde una perspectiva positivista tradicional, desde la cual hay un saber acabado al que se debe llegar, considerando a los demás, erróneos.
- Metas de los programas de Bachillerato (en filosofía). “Aprender a pensar” como “aprender a filosofar”; no se definen los términos, pero se asimilan a la iniciación del estudiante “en la reflexión metódica” para “asumir así, actitudes libres y responsables”. Ambos conceptos (libertad y responsabilidad) se reiteran en varias oportunidades dentro del programa, no se definen nunca, a pesar de lo cual parecen entrar en contradicción con otros aspectos, especialmente en la unidad Antropología y Moral.
- Secuencia general de los programas de 2° y 3° años. Se presentan conjuntamente los objetivos generales y por unidad para 2° y 3° por considerarse ambos cursos partes de un único curso mayor que abarca dos años lectivos, marcando de esta manera la continuidad entre los mismos.
- Objetivos y Actividades para 3° año (por unidad): Se explicita lo que se espera del alumno durante el curso o durante el desarrollo de la unidad, así como la actitud esperable del docente a cargo, determinando las actividades generales con las que abordará las temáticas prescriptas. Puede notarse el carácter programado que establece las metas intermedias y finales para el curso y los sujetos implicados en él.
- Bibliografía: para los alumnos de 2° y 3°; para docentes de 1°, 2° y 3°; para docentes sobre didáctica general. Encontramos una bibliografía de extensión mediana, poco variada y convergente en tipos similares de enfoque.

Plan 76. Consideraciones sobre el Sujeto en formación**

- El programa se refiere al estudiante como “el alumno”, “el estudiante”, “el joven”, indistintamente.
- A partir de los lineamientos y los objetivos puede apreciarse algunos aspectos que se esperan del sujeto:
 - que sea reflexivo y crítico
 - que reflexione metódicamente, esto se traduce como que sepa ‘pensar’ y ‘filosofar’
 - que asuma actitudes libres y responsables
 - que tenga una perspectiva abierta sobre la investigación científica de la evolución humana
 - que pueda interpretar y comprender su propia cultura, lo nacional
 - que interiorice los valores morales y los ame, priorizando los superiores
 - que asume ‘consciente y libremente’ sus deberes y derechos para consigo mismo y con los demás
 - que adquiera conocimiento comprensivo y abra sus perspectivas sobre los contenidos del curso
 - que encuentre su identidad propia
 - que tome postura respecto al espíritu humano para el conocimiento de sí mismo y de los otros
 - que se formule un plan de vida estructurado sobre una jerarquía de valores
 - que tome ejemplo moral de las personalidades destacadas culturalmente
- Respondiendo a un modelo positivista de la educación, este currículo entiende al estudiante como un sujeto incompleto al que hay que *conducir* a un conocimiento acabado preestablecido; que no reflexiona por sí mismo sino que esto es lo que se le debe inculcar; un sujeto que no se interroga sobre ‘los problemas del hombre’ sino a partir de la información ofrecida en este curso.

En base a las consideraciones presentadas sobre el sujeto a partir del programa de filosofía correspondiente a tercer año de bachillerato diversificado del plan 1976, y a la luz de la concepción de hombre que se desprende de las principales vertientes ideológicas de

** Ver Cuadro 2

la dictadura y que constituyen un ideal de sujeto, pretendemos identificar elementos que den cuenta de dicha concepción. En vista de esto se procede a contrastar el programa, con lo explicitado en la sección contexto histórico sobre ideología en dictadura, y sus principales vertientes.

Desde el **Neotomismo**, se pretendemos identificar cuál es el modelo de hombre el cual justifica luego su reconducción o corrección por medio de la educación.

Al respecto, esta corriente afirma que el hombre tiene una base ontológica natural, de la cual se derivan los derechos naturales y los deberes del individuo. En esta línea, encontramos en la sección Antropología, dentro de las actividades de la unidad 9, la siguiente instrucción: *“vincular y explicitar el problema de ¿qué es el hombre? con las respuestas que en el curso anterior estudió en metafísica eligiendo un autor”*.

Luego, en la sección Moral, en las unidades 10, 11, 12 aparece como tercer objetivo *“que aprenda a conocer y a amar los valores superiores, para ser capaz de asumir consciente y libremente sus deberes y derechos para consigo mismo y para con el otro”*; y en las actividades de las mismas unidades *“formulación de un proyecto de vida estructurada sobre una jerarquía de valores”, “fundamentarlo, distinguiendo valores inferiores y superiores que tiende a realizar”*.

De esto se entiende un claro interés por inculcar y consolidar en los sujetos determinados valores de forma acrítica. La concepción de hombre es afín a una concepción metafísica judeocristiana en tanto que se plantea el dualismo cuerpo y alma, y la cuestión del espíritu de forma aproblemática.

La cuestión de la jerarquía de valores entendemos se relaciona con el hecho de que para el Jusnaturalismo Neotomista, principalmente en la concepción de Messner, la naturaleza humana se constituye a partir de los instintos. De estos instintos se deducen fines o bienes que los satisfacen, y de éstos se derivan los valores morales; como los instintos tienen diferente jerarquía, así también los valores.

A través de la razón el individuo conoce la naturaleza a la cual debe parecerse. Se encuentran otros elementos afines con esta postura en la sección Psicología, unidades 3, 4, 5, 6, 7, donde algunos de los objetivos son *“que el alumno valore la actividad consciente, libre, reflexiva desde el punto de vista de su creatividad como manifestación superior del psiquismo y de la conducta de la personalidad integrada”* y *“que el estudiante*

conozca las distintas áreas de integración consigo mismo, con el mundo y con los demás en la búsqueda de su identidad propia”.

A su vez, la realización de esta naturaleza es llevada a cabo a través de la formación moral, que es lo determinante en su destino. En las actividades del cuatrimestre correspondiente a Moral, unidades 10, 11 y 12 se explicita: *“descripción y análisis de la trascendencia (respecto a sí mismo, al otro y al mundo) de una moral, relacionándola con la conciencia del Bien y de los bienes.”* Y *“análisis y enumeración de los sentimientos morales que acompañan un acto moral, y el papel que desempeñan en el progreso moral propio y de la humanidad”.*

La interpretación de estas actividades muestra coherencia con la concepción organicista del Neotomismo según el cual el mundo (natural y espiritual) se concibe regido por un orden natural (trascendencia respecto al sujeto del orden moral), fijo inmutable, armónico, sin contradicciones y con carácter teleológico (progreso moral y de la humanidad).

El carácter teleológico del mundo y también de la humanidad se hace patente en los objetivos de la unidad 9 correspondiente a Antropología *“que el estudiante se plantee y delimite desde el punto de vista filosófico el problema de la esencia del hombre, su origen y destino”.* Se considera además que transmitir una concepción esencialista del hombre en términos de su origen y destino, es herencia de una tradición judeocristiana, que se pretende preservar.

Respecto al **Hispanismo** encontramos en el programa de 1978 algunos elementos puntuales que develan un interés por que los individuos exalten la cultura y la tradición nacional.

Dentro de la sección Psicología, en la unidad 7 denominada “La personalidad” aparece como actividad prescriptiva el *“elegir una personalidad destacada en el ámbito de la cultura nacional, señalando y fundamentando los aspectos creativos de su vida y de su obra”.*

Dentro de Antropología, unidad 8 *“la antropología y sus direcciones”* aparecen como actividades prescriptivas *“interpretación y análisis de aspectos de la cultura nacional a la luz de los conocimientos adquiridos en la antropología cultural”* y *“responder a la pregunta sobre cómo se integran a la cultura nacional aportes de culturas aborígenes y foráneas”.*

Reformulación 2006. Consideraciones Generales*

- Rige a partir del 2007 hasta la actualidad y unifica los distintos planes pilotos fragmentados para bachillerato.
- El formato del programa está dividido en las siguientes partes:
 - Presentación: Introduce los aspectos formales y metodológicos que guiaron su elaboración: que son cuatro unidades, tres fijas y la última varía con la orientación; que las mismas están divididas en núcleos temáticos, dentro de los cuales el docente va a *elegir* una o más cuestiones; que el programa es una guía para la *construcción* por parte del docente de diversas trayectorias, integrando autores de distintas épocas históricas, ofreciendo diferentes enfoques para dar múltiples respuestas; se hacen aclaraciones sobre la bibliografía en tanto extensa mas no exhaustiva ni prescriptiva; y por último, se incluye la lista de integrantes de la Comisión que elaboró el programa, así como una lista de colaboradores.

Se nota en la redacción de esta presentación el carácter no prescriptivo de este programa, otorgando al docente la libertad de confeccionar su propio programa, de hecho, esto es explícito cuando se afirma que “el docente puede y debe construir su propio curso”.
 - Unidades Programáticas: Las mismas presentan sus contenidos desde un cuadro de doble entrada. Allí se encuentran sugerencias de autores y de problemas filosóficos planteados en forma de preguntas.
 - Orientaciones Generales para cada unidad temática. En general se encuentran aclaraciones sobre la necesidad de enfoques variados y no unilaterales, siempre ofreciendo elementos que justifiquen y otros que refuten una determinada postura, sin pronunciarse por ninguna postura particular.
 - Se entiende así “problema filosófico” desde su multiplicidad de perspectivas y respuestas posibles, así como de posibilidades de fundamentación.

* Ver Cuadro 1

- Bibliografía: Por unidad y, para algunos casos, por núcleo temático. Es considerablemente extensa y variada. Habiendo aclarado ya en la presentación que ésta no sería ni exhaustiva ni prescriptiva, deja al docente la libertad de elegir sus propios textos, tanto formativos como didácticos.

Reformulación 2006. Consideraciones sobre el Sujeto en formación**

- No hay referencia explícita al sujeto en tanto que estudiante.
- No se determinan objetivos respecto al proceso del estudiante, no están presentes verbos imperativos (que haga, que logre, que piense, por ejemplo).
- A partir de las especificaciones y orientaciones generales puede entenderse que el sujeto:
 - habrá de haber pasado por instancias formativas que le presenten enfoques diversos sobre distintas temáticas que lo provean de suficiente información para tomar una postura al respecto.
 - Entendemos que existe en este programa margen a la libertad tanto del docente como del estudiante para tomar postura frente a un tema en tanto pueda justificarse coherentemente, sin restricciones, y sin limitaciones sobre las posturas 'correctas' o 'incorrectas'.

** Ver Cuadro 2

Reflexiones

- Encontramos en el programa del plan 76 un doble discurso, a partir de pretensiones de reflexión y actitudes críticas y libres, cuando la educación se considera un proceso lineal que no admite discusiones, cuando se preestablecen las opiniones correctas, evitándose así las “erróneas”.
- En este sentido, nos llama la atención que una asignatura como filosofía, en cuya enseñanza entendemos como eje central la libertad de pensamiento, no haya sido suprimida en el periodo dictatorial. En cambio, se ha hecho una manipulación de este espacio curricular, haciendo un recorte de contenidos dejando aquellos que eran funcionales a los intereses del gobierno de facto, cuya concepción de la educación filosófica se apoya en el documento de Santa Fe.
- En esta línea, es notable el antagonismo entre ambos currícula, lo que nos afirma en la convicción que un proyecto educativo -y con él el ideal de sujeto a formar- dependen directamente del proyecto político del país en un determinado momento histórico.
- Respecto al currículo actual, resulta interesante el hecho que no mencione directa o explícitamente un sujeto en tanto estudiante, considerando que el hecho educativo implica un docente, un currículum, y además un estudiante.
- Asimismo, entendemos que el énfasis del programa del 2006 está puesto en el carácter de proyecto personal del mismo, que permite al docente articular los contenidos y materiales del curso según los juzgue pertinentes para dicho proyecto. De este modo, tanto el recorte epistemológico, como su fundamentación quedan a cargo del docente.
- Resulta incongruente, en cierto sentido, el hecho que aunque se mencionan explícitamente a los autores del programa correspondiente a la Reformulación 2006, no se mencionen, en cambio, las fuentes bibliográficas y conceptuales -filosóficas, pedagógicas, ideológicas- en que apoyaron su confección.

- Dada la distancia en el tiempo y la abundancia de material teórico respecto a la dictadura nos ha resultado accesible descifrar qué tipo de sujeto se pretendía formar; no así, con la época actual, dada la falta de perspectiva temporal.
- Encontramos en este trabajo muchos aspectos dignos de profundizarse en investigaciones posteriores, que no han podido ser abarcados en el presente trabajo (especialmente respecto a la educación en régimen dictatorial).
 - El recorte bibliográfico, e incluso la propia organización de la bibliografía, constituyen a nuestro juicio, material significativo para mayores estudios.
 - El recorte epistemológico como otro posible campo, dada su perspectiva unilateral.
 - La estipulación de la cantidad de clases para cada unidad entendemos que es también muy significativa a la hora de llevar a cabo un curso de calidad, y de hacer una lectura aporética de los objetivos que refieren a reflexión crítica y dinámicas no expositivas de las clases.

Bibliografía y Webgrafía

Antecedentes:

- Abero, Laura: “La enseñanza de la lectura en Educación Primaria”. Digital:
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=209487>
- Hernández, Hernán; Sosa, Nicolás: “Estudio Comparado de Programas de Filosofía”.
Digital:
www.dfpd.edu.uy/ipa/materiales/mat_varios/abero/estudio_comparado_programas_filosofia.pdf

Marco Referencial:

- Campodónico, S; Massera, E.J y Sala, N : “Ideología y educación durante la dictadura” Ediciones de la Banda Oriental (Sin más dato).
- Carr, W. y Kemmis, S : “Teoría crítica de la Enseñanza” (fotocopia recomendada)
- De Alba, Alicia: material de su blog “teoriasyproc.blogspot.com”
- Hernández Sampieri, R; Fernández, C; Baptista, P: “Introducción a la metodología de la investigación”, Ed Mc Graw – Hill, 2003, Méjico.
- Mallo, M. S: “¿Paradigmas educativos o corrientes pedagógicas?”, artículo de la Revista “Quehacer educativo” N° 49, año 2001.
- Pérez Gómez, A y Gimeno Sacristán, J: Ed Akal, 1989, España.
- Stenhouse, L: “Investigación y desarrollo del currículum”, Editorial Morato, 1987, Madrid.
- Vallés, Miguel: “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional”, capítulo 4: “La investigación documental: técnicas de lectura y documentación”, del año 2000, (digital bajado en mrbi.com.ar).
- Documento Santa Fe: www.offnews.info/downloads/santafe1.pdf

Anexos