



ISSN: 1989-4155

LA ENSEÑABILIDAD DEL ESTADO

DE CÓMO LA FORMACIÓN DOCENTE CONSTRUYE UN CONCEPTO DE ESTADO

Daniela Sabotivich*
Oscar Mañán[✉]

El estudio propiamente

Resumen

Este proyecto tenía como objetivo profundizar en el estudio sobre la enseñanza del Estado y discutir las concepciones que subyacen. Se propuso abordar la enseñanza del Estado tanto en la Formación Docente como en la enseñanza media del país. Para ello entendiéramos necesaria una mirada amplia y comparada de la realidad regional y los diferentes tópicos que se abordan. El trabajo pretende ser un insumo para la discusión crítica de los contenidos educativos, jerarquización de los debates a la luz de realidades contemporáneas comparadas y abrir perspectivas de cara a la mejora de la enseñabilidad del tema en los sistemas de formación.

La educación se interpela por la procedencia de los contenidos que trabaja, la actualidad de los mismos y su aplicabilidad para mejorar el desarrollo de la vida de los ciudadanos. En particular, se señalan las dificultades de los sistemas educativos para la captación de los jóvenes, retención y feliz culminación de los diferentes niveles educativos. A menudo se revéan los planes y programas de estudio, tanto a nivel medio como en la formación de los docentes, aduciendo en cada una de las revisiones la falta de seducción de tales programas para los temas esenciales de la vida, especialmente la inserción laboral.

Veamos unos puntos de partida, algunos hallazgos sospechados y algunas conclusiones muy preliminares que sólo se convierten en una guía para seguir

* Profesora de Educación Cívica, Sociología y Derecho en el IPA/CFE/ANEP; Uruguay.

[✉] Sociólogo, economista, Doctor en Estudios del Desarrollo; prof. efectivo del CERP-Centro/CFE/ANEP; Facultad de Ciencias Económicas, UdelaR, Uruguay.

indagando e interpelando los quehaceres diarios como educadores y educandos.

Un concepto amplio para Estado

El tema del Estado, partiendo de una concepción amplia, se vincula a la mejor historia del país y a ese bienestar adelantado que supo posicionarlo en un nivel medio de desarrollo desde principios del siglo XX. El pacto social dominante (por largos períodos hegemónico), centrado en el bienestar y en una estabilidad política valorada socialmente, fue parte de esa explicación. Revisar qué parte de tales concepciones resiste en los sistemas educativos y se promueven como valores centrales, se hace indispensable luego de tantas reformas y re-reformas donde se minimizó el tema del Estado, parafraseando a Prebisch, para llenar la sociedad de mercado.

El Estado en cuanto tema de estudio se concibe como producto histórico de la modernidad, su razón clásica y por ende su concepción, se viene modificando, y muy especialmente, en la última fase de globalización económica (que algunos nombraron posmodernidad). Por lo tanto, el tema es susceptible de analizarse en diversas dimensiones, en disciplinas científicas distintas y con objetivos también diversos, particularmente, incorporando una dimensión temporal que refleje el cambio social. La territorialidad misma en que opera el poder, económico, político, religioso, ideológico u otros, cambian a lo largo del tiempo, como las formas en que se ejerce ese poder y los medios que lo operacionalizan también están en constante cambio.

Por lo menos dos concepciones generales se contraponen en el debate contemporáneo, una que plantea al Estado como “víctima del proceso de globalización” y la otra que lo presenta como “la comadrona” del mismo proceso.

La primera, le quita sentido al tema, basándose en la contraposición de algunos efectos del proceso económico actual, cuya esencia sería la transterritorialidad, donde las fronteras se vuelven difusas y las decisiones se mueven a espacios virtuales, los intercambios materiales y simbólicos, como identidades y solidaridades se construyen al margen de las fronteras nacionales. De aquí que los enfoques tradicionales y definiciones de Estado que lo vinculaban al territorio y a decisiones nacionales, pierden sentido.

La segunda, rescata la esencialidad el Estado para el fortalecimiento de los

nuevos actores de este proceso, en la creación de los marcos jurídico-políticos que fortalece la eficacia y el ejercicio del poder económico tanto como el político. Sostiene a su vez, que el libre tránsito de recursos y de capitales como las trabas a los movimientos poblacionales y de fuerza de trabajo, necesitan de un Estado fuerte (Vilas, 2004, p.14).

El trabajo indaga cuáles de estas concepciones prevalece en la enseñanza del Estado en nuestro país, tanto en los Planes y Programas de Formación Docente como en la enseñanza media y las diversas disciplinas que imparten esta temática. Para ello, es necesario ampliar la mirada sobre lo que pasa en la región latinoamericana en cuando a la enseñanza de estos temas, se tomarán como referencia los sistemas educativos regionales y en especial el caso de México¹.

Se busca aportar un insumo indispensable para alentar el debate sobre un tema que en sí mismo abriga tensiones y conflictos que hacen a la comprensión del Estado, sus formas actuales y su lugar en el proceso económico y político contemporáneo. Tensiones que se explican por el proceso creciente de desterritorialización de las economías, por el corset que significan las decisiones que aún tienen lugar en los espacios nacionales y hasta locales, y por los escenarios y contextos de una desigual distribución de los recursos, del conocimiento científico y técnico, en fin, de poder económico y político de diversos orígenes.

Desde la educación el Estado se piensa...

Es posible correr el riesgo de ser pensados por un Estado que se cree pensar. En este sentido:

La escuela es la escuela del Estado, donde se hace de los jóvenes criaturas del Estado, es decir, ni más ni menos que agentes del Estado. Cuando entraba en la escuela, entraba en el Estado, y como el Estado destruye a los seres, entraba en el establecimiento de destrucción de seres. [...] El Estado me ha hecho entrar en él por la fuerza, como por otra parte a todos los demás, y me ha vuelto dócil a él,... y ha hecho de mí un hombre estatizado, un hombre reglamentado y registrado y dirigido y diplomado, y pervertido y deprimido, como todos los demás. Cuando vemos a los hombres, no vemos más que hombres estatizados, servidores del Estado, quienes, durante toda su vida sirven al Estado y, por lo tanto, durante toda su vida sirven a la

¹ Argentina y Brasil en cuanto la influencia regional de los mismos, Chile por haber sido abanderado en las concepciones liberalizadoras que le daban al Estado un papel subsidiario y México por su revolución nacionalista y la construcción de un Estado nacional corporativo de influencia superlativa hasta hoy.

contra-natura (Thomas Bernhard en *Maîtres anciens*, citado por Bourdieu, 1988, p.34).

Tomando en cuenta lo que plantea Thomas Bernhard, un Estado que se piense a través de quienes se esfuerzan en pensarlo (i.e. Hegel o Durkheim), implica cuestionar todos los presupuestos y pre-construcciones que están inscriptas desde la misma escuela.

Es imprescindible discutir cómo se construye él o los diferentes conceptos acerca de la naturaleza del Estado. Para ello es necesario debatir acerca de la posibilidad de modificar los programas escolares y sobre todo los horarios atribuidos a las diferentes disciplinas; esto choca casi siempre, y en todos lados, con fuertes resistencias debido a las tradiciones que existen fundamentalmente en los profesados de Educación Cívica-Sociología-Derecho, asociadas al formalismo jurídico, tanto al positivismo clásico como al individualismo metodológico. Existe una sujeción al orden escolar establecido y a las particulares divisiones y jerarquías sociales del Estado que “instituyéndolas a la vez en las cosas y en los espíritus, confiere a un arbitrario cultural todas las apariencias de lo natural” (Bourdieu, 1999, p.3).

El problema acerca de la enseñabilidad de Estado en la Formación Docente y, por tanto en la media, tiene que ver con la dificultad que plantea Bourdieu de que:

...la mayor parte de los escritos consagrados a este objeto, bajo la apariencia de pensarlo, participan, de manera más o menos eficaz y más o menos directa, en su construcción y, entonces, en su existencia misma... (Bourdieu, 1999, p.4).

La Reforma del Estado o de la administración tan promovida en los últimos años no son posibles sin otras reformas: de la sociedad; de la educación; de las formas de vida; de la ética, que incluya la responsabilidad social y la solidaridad interpersonal, intergeneracional (Morin, 2004).

Seguramente, una sociedad donde los valores democráticos se deterioran, mal podría realizar una reforma del Estado, democrática. Una sociedad basada en valores de individualismo, de la lucha a toda costa por el lucro, que razona en términos de costo-beneficio económico; probablemente no podrá adoptar valores de responsabilidad social, solidaridad interpersonal e intergeneracional. Si las formas de vida, siguen siendo las mismas y no se revolucionan o se ponen en tela de juicio, se estaría peleando con molinos de viento. De ahí, la justificación para replantear un debate en tales términos.

La imprescindible necesidad de revisar la enseñabilidad del Estado

En dicho sentido es posible observar que la construcción del concepto de Estado aparece ligada a la enseñanza del Derecho, y con una tendencia también ligada casi exclusivamente al formalismo jurídico. Dejando fuera la investigación más contemporánea y la discusión interdisciplinaria imprescindible, deshechando el abordaje incluso otros ámbitos jurídicos, como los usos y costumbres propios de las comunidades a nivel local. Es decir, el enfoque más sociológico del Derecho, lo que justamente lo emparenta al resto también de las ciencias sociales (psicología social, antropología cultural y jurídica, ciencias políticas, etc.).

Es necesario incorporar para un debate más abarcativo y *aggiornado* el sentido deóntico y el sentido ideológico del Derecho.

Respecto al primero “se refiere a las normas que están en los textos, que en virtud de ciertas convicciones llamamos jurídicas”, “las normas deben ser leídas en esos textos”, de manera que no se lean como “normas sino como textos”, es tal entendido es posible afirmar que “el sentido deóntico del discurso del derecho se refiere a las normas extraídas o puestas por el intérprete en el texto” (Correa, 1994, p.63).

En tanto por sentido ideológico se alude a “todos los demás mensajes que circulan cuando un discurso es utilizado” es en este sentido que desde este análisis “la producción, conservación y trasmisión de la ideología, la construcción de la conciencia del dominado, es otra de las funciones del derecho, que los efectos de ese discurso se extiende más allá del simple control social...” (Correa, 1994, p.64).

Discutir la visión centralista del derecho implica incorporar en el debate el concepto de pluralismo jurídico, cuya acepción más amplia plantea “un debate en torno a la definición de derecho y el lugar del derecho en los escenarios plurales” (Chenaut y Sierra, 2006).

Analizar las relaciones Derecho-Sociedad como lo plantean García Villegas y Rodríguez (2003), respecto a que el derecho sufre “el aislamiento disciplinario” y que este

...ha sido forzado por el predominio del formalismo jurídico, que al difundir eficazmente la creencia en la separación entre el campo jurídico y los demás campos

sociales (vgr., la política y la economía), ha desalentado o desacreditado la indagación de las conexiones entre lo jurídico y lo social con base a herramientas de análisis tomadas de diversas disciplinas. El efecto aislante del formalismo, de hecho explica en buena medida la ausencia de una sólida tradición de estudios interdisciplinarios sobre el derecho en América Latina (García Villegas y Rodríguez; 2003).

El autor en este caso incorpora lo que Freddyur (2007) llama “el giro gnoseológico del derecho”², introduciendo el debate en la enseñabilidad del Derecho desde concepciones propias de las ciencias sociales. Dicha enseñabilidad está relacionada con el sentido justo y equilibrado que se le da a la realidad y se concreta en lo comunicable (Habermas). La enseñabilidad manifiesta el proceso mediante el cual el docente comunica esta realidad ya interiorizada. El profesor se convierte en el sujeto mediador del proceso, la enseñanza en lo mediado, lo canalizado, y la formación en el objeto o finalidad del proceso. Remite a una comprensión y a una estructuración de los sujetos (Retamoso, 2007. Pp. 171-186).

No obstante, la enseñabilidad implica un proceso de rescate y reconstrucción de un conjunto de concepciones arraigadas en la sociedad. Tales concepciones son producto de la historia social y política de los países, los intentos de construcción institucional que datan de la misma independencia política, como también de los procesos de cambio y transiciones, de modalidades de desarrollo o institucionales que se van suscitando en el tiempo. De aquí que la enseñanza de un determinado tema no se aborda sin contextos, ni desde verdades asumidas de antemano y tampoco depende únicamente de la forma de transmisión de los contenidos (Bruner, 2000; Vigosky, 1993; Dussel, 1968; De Tezanos, 1982; Metzáros, 2008; entre otros).

Dicha problematización debe darse en el país de cara a mejorar los planes y programas de estudio, y para ello, se busca levantar la vista al enfoque de estos temas en realidades regionales diversas donde los contextos y las prioridades son otros.

Se corroboran las tres dimensiones apriori sospechadas: a) una *dominante*, legitimada y validada por encima de cualquier otra que se impone como lo único posible; b) una *Intermedia*, que se encuentra entre los dos tipos de enseñabilidad extremos; y, c) una alternativa que implicaría tomar conciencia de la existencia de la dominante pero asumirse como opción en el cuestionamiento de lo establecido y en la construcción nueva contra las ortodoxias culturales e ideológicas.

² Implica una reformulación del marco epistemológico del conocimiento jurídico.

De esta manera es imprescindible establecer el porqué es necesario debatir acerca de la enseñabilidad del Estado y al mismo tiempo el para qué. Es por ello que nuestro estudio tiene que ver con La enseñanza del Estado en Uruguay: formación docente y enseñanza media.

La cuestión del Estado en los Programas

Sólo aparece la cuestión del Estado en el profesorado de Derecho y brevemente en el profesorado de Sociología. Casi no aparece nada referido al tema en las disciplinas vinculadas a las Ciencias de la Educación. Con respecto a Historia no aparecen de manera explícita.

Con una mirada somera a la situación de los Programas de Formación Docente y sus homólogos en la Enseñanza Media se advierte cierta continuidad entre unos y otros respecto al tratamiento del tema Estado. Es llamativo ver el correlato cuando se indaga los contenidos en los profesorados y sus respectivas mallas curriculares de este tema y los Programas respectivos de Enseñanza Media.

En el caso de Formación Docente, en principio la cuestión del Estado aparece en el profesorado de Derecho y, explícitamente en una asignatura en el profesorado de Sociología.

Mientras que en Bachillerato las asignaturas que trabajan explícitamente temas vinculados al estado son: *Educación Ciudadana* en el tronco común de 5° año (3 horas de clase); y en *Derecho y Ciencias Políticas* en la opción Social-Humanístico (6 horas de clase). Mientras en el Ciclo Básico solo aparece la temática en la asignatura *Educación Social y Cívica* (ref. 2006), con tres horas de clase.

No aparece ninguna referencia en otras asignaturas (*Historia, Sociología, Estudios Sociales y Económicos, Economía*). No quiere decir esto, que al no remitirse explícitamente al tema, las diferentes disciplinas y asignaturas al necesitar los contenidos respectivos al Estado no tengan que abordarlo. Sin embargo, al no estar explicitados, y eventualmente indicada bibliografía para tales efectos, la libertad excesiva en estos casos se vuelve un problema para aquellos docentes (en especial los novatos) que deben preparar “al vapor” conceptos muy necesarios a lo largo de

toda la formación.

En este sentido es posible observar que la construcción del concepto de Estado aparece ligada a la enseñanza del Derecho, y con una tendencia ligada casi exclusivamente al formalismo jurídico. Dejando fuera la investigación más contemporánea y la discusión interdisciplinaria imprescindible, dejando fuera del abordaje incluso otros ámbitos jurídicos, como los usos y costumbres propios de las comunidades a nivel local. Es decir, el enfoque más sociológico del Derecho, lo que justamente lo emparenta al resto también de las ciencias sociales (psicología social, antropología cultural y jurídica, ciencias políticas, etc.)

Es necesario incorporar para un debate más abarcativo y *aggiornado* el sentido deóntico y el sentido ideológico del Derecho.

Respecto al primero “se refiere a las normas que están en los textos, que en virtud de ciertas convicciones llamamos jurídicas”, “las normas deben ser leídas en esos textos”, de manera que no se lean como “normas sino como textos”, es tal entendido es posible afirmar que “el sentido deóntico del discurso del derecho se refiere a las normas extraídas o puestas por el intérprete en el texto” (Correa, 1994, p.63)

En tanto por sentido ideológico se alude a “todos los demás mensajes que circulan cuando un discurso es utilizado” es en este sentido que desde este análisis “la producción, conservación y trasmisión de la ideología, la construcción de la conciencia del dominado, es otra de las funciones del derecho, que los efectos de ese discurso se extiende más allá del simple control social...” (Correa, 1994, p.64).

Discutir la visión centralista del derecho implica incorporar en el debate el concepto de pluralismo jurídico, cuya acepción más amplia plantea “un debate en torno a la definición de derecho y el lugar del derecho en los escenarios plurales” (Sierra y Chenaut, 2006).

Analizar las relaciones Derecho-Sociedad como lo plantean García Villegas y Rodríguez (2003), respecto a que el derecho sufre “el aislamiento disciplinario” y que este

...ha sido forzado por el predominio del formalismo jurídico, que al difundir eficazmente la creencia en la separación entre el campo jurídico y los demás campos sociales (vgr., la política y la economía), ha desalentado o desacreditado la indagación de las conexiones entre lo jurídico y lo social con base a herramientas de análisis tomadas de diversas disciplinas. El efecto aislante del formalismo, de hecho

explica en buena medida la ausencia de una sólida tradición de estudios interdisciplinarios sobre el derecho en América Latina (García Villegas y Rodríguez 2003).

El autor en este caso incorpora lo que Freddyur (2007) llama “el giro gnoseológico del derecho”³, introduciendo el debate en la enseñabilidad del Derecho desde concepciones propias de las ciencias sociales. Dicha enseñabilidad está relacionada con el sentido justo y equilibrado que se le da a la realidad y se concreta en lo comunicable (Habermas). La enseñabilidad manifiesta el proceso mediante el cual el docente comunica esta realidad ya interiorizada. El profesor se convierte en el sujeto mediador del proceso, la enseñanza en lo mediado, lo canalizado, y la formación en el objeto o finalidad del proceso. Remite a una comprensión y a una estructuración de los sujetos (Retamoso, 2007. Pp. 171-186).

No obstante, la enseñabilidad implica un proceso de rescate y reconstrucción de un conjunto de concepciones arraigadas en la sociedad. Tales concepciones son producto de la historia social y política de los países, los intentos de construcción institucional que datan de la misma independencia política, como también de los procesos de cambio y transiciones, de modalidades de desarrollo o institucionales que se van suscitando en el tiempo. De aquí que la enseñanza de un determinado tema no se aborda sin contextos, ni desde verdades asumidas de antemano y tampoco depende únicamente de la forma de transmisión de los contenidos (Bruner, 2000; Vigosky, 1993; Dussel, 1968; De Tezanos, 1982; Metzáros, 2008; entre otros). Esta problematización debe darse en el país de cara a mejorar los planes y programas de estudio, y para ello, se busca levantar la vista al enfoque de estos temas en realidades regionales diversas donde los contextos y las prioridades son otros.

Se podría pensar a priori tres dimensiones: a) una *dominante*, legitimada y validada por encima de cualquier otra que se impone como lo único posible; b) una *Intermedia*, que se encuentra entre los dos tipos de enseñabilidad extremos; y, c) una alternativa que implicaría tomar conciencia de la existencia de la dominante pero asumirse como opción en el cuestionamiento de lo establecido y en la construcción nueva contra las ortodoxias culturales e ideológicas.

³ Implica una reformulación del marco epistemológico del conocimiento jurídico.

Algunas conclusiones preliminares

Un punteo preliminar podemos dejar para seguir guiando nuevas iniciativas:

1. La enseñanza del Estado en el sistema educativo uruguayo en el nivel de la Educación Media recae básicamente en las asignaturas escolares de Educación Cívica, Educación Ciudadana y Derecho y Ciencia Política. En tanto en el nivel de Formación Docente, el mismo se concentra en el profesorado de Derecho básicamente. Sin embargo, la presencia de la temática se encuentra implícitamente aparece en los profesorados de Sociología, Historia, Geografía.
2. En la medida que el profesorado de Derecho se ha ido apropiando de la enseñanza de la temática, se desarrolla una mirada fuertemente centrada en las aristas jurídicas de problema.
3. Tal mirada se refuerza a partir de las tradiciones propias del profesorado de Derecho, que generan una enseñanza desprovista de interdisciplinariedad.

La enseñanza del Derecho adolece de una visión excesivamente formalista y normativista, queda claro que en la curricula del profesorado de Derecho, coexisten tres tradiciones: normalizadora/disciplinadora; formalista jurídica y académica. Estas tradiciones pueden observarse en la construcción de la curricula como totalmente fragmentada, formada por asignaturas fuertemente jurídicas⁴.

La existencia de asignaturas fuertemente jurídicas tiende a reproducir los cánones del formalismo jurídico europeo (tradicón del formalismo jurídico), generando:

- una importancia central a la memorización del contenido de normas, fenómeno que trasunta un juicio implícito, sea del carácter “racional” de la legislación, sea de la legitimidad de su contenido;
- particular énfasis a la enseñanza de “teorías generales” formalizadas, destinadas a dar cuenta de los rasgos fundamentales de cada rama o institución jurídica;

⁴ El profesorado de Derecho cuenta con 65 horas de asignaturas específicas, 13 horas de didáctica y 48 horas de asignaturas correspondientes a Ciencias de la Educación.

- el estudio de la jurisprudencia o derecho judicial tiene un lugar secundario, destinado simplemente a completar algunas dudas o puntos oscuros que puedan desprenderse de la exposición del “sistema” o de las “teorías generales”;
- aún más recóndito es el espacio pedagógico concedido a la sociología normativa, al estudio de la efectividad de las normas vigentes o a la sociología de aquellas prácticas que reemplazan efectivamente las ordenadas normativamente por el derecho oficial vigente;
- como consecuencia del efecto conjunto de la epistemología positivista y del énfasis pedagógico del formalismo, la discusión interdisciplinaria tiene un lugar nulo o marginal en la enseñanza del derecho. Esto redundante, por ejemplo, en la consideración del derecho oficial vigente como un dato fijo y en el escaso estímulo para discutir la legislación desde ángulos de justificación distintos a los de su mera vigencia, como el moral, político, económico, sociológico o antropológico; (Courtis, 2003)
- por último, el lugar que ocupan en la enseñanza del derecho materias tales como la filosofía del derecho, la economía política, la sociología o la historia es también marginal, sirviendo apenas como barniz de “cultura general” que complementa el carácter central del aprendizaje de las materias codificadas. (Courtis, 2003)

En segundo lugar **la enseñanza del Derecho excesivamente normativo, positivista y formalista** desatendiendo cualquier contenido extra normativo proveniente de la sociología jurídica y la ciencia política y la filosofía del Derecho, de la economía entre otras disciplinas. Los contenidos se centrada casi exclusivamente en los códigos jurídicos, manuales y leyes y ello lleva a prescindir de otras fuentes importantes del Derecho como los principios generales del Derecho, los tratados internacionales, la jurisprudencia y la misma doctrina jurídica. La enseñanza del Derecho desde este modelo ha transmitido el conocimiento jurídico desde un fuerte monismo y pureza metodológica.

En tercer lugar, en relación con la **enseñanza del Estado**, ésta se ve impregnada por el modelo anteriormente descrito, haciendo de su análisis, uno fuertemente jurídico sin vínculos con las ciencias sociales, dado que el Estado es

una construcción socio-histórica.

4. Esta visión que se origina desde la Formación docente y por tanto desde el Profesorado de Derecho, se refleja tanto en los programas de la Educación Media y de los textos oficiales.

¿Cuál es esa visión entonces que se construye y se transmite desde la Enseñanza Media?

Sin duda, tiene que ver con un concepto de Estado básicamente en los tres documentos como una institución, que lleva adelante un conjunto de reglas de juego para asegurar el consenso social, la convivencia, dejando a fuera toda posibilidad de ver en el Estado una “arena de lucha”, o un “pacto de dominio” (*Fleury, 2000, pp 2*), no apareciendo esta idea de que existe un pacto entre quienes llevan adelante, o bien en un sentido weberiano el uso legítimo de la coerción, o bien en un sentido marxista, el resguardo de la explotación capitalista.

En ninguno de los documentos que se han trabajado aparecen las relaciones sociales que estructuran a su vez tales relaciones y que tiene que ver con los equilibrios de clase en cada momento histórico. De este modo se presentan tales equilibrios como estáticos y de manera abstracta. Tampoco se muestran él o los grupos que ocupan el segmento instrumental de la dominación de clase en nombre de ese equilibrio.

Así en el análisis de Estado no surge un análisis de clase dando lugar así a una misma visión, más allá que en el texto *Ciudadan@s hoy*, hay una intención de abordaje diferente, pero se queda en esta intención, no logrando incorporar un debate acerca de las relaciones sociales en el Estado.

Desde el texto *Educación social y cívica*, si bien nada queda explicitado⁵, está claro que no se piensa el Estado desde otra óptica más que de verlo como un sistema de organización social humana, políticamente organizada, ... con fin propio, la construcción, conservación y mantenimiento de la comunidad política y debe proporcionar las condiciones necesarias para que pueda darse y subsistir la convivencia humana. (pp.55). *El fin propio del Estado es la satisfacción de las*

⁵ No queda explicitado, en el sentido que lo que se dice, se establece como la única verdad, por tanto queda simbólicamente naturalizado.

aspiraciones e intereses colectivos y permanentes de la comunidad. (pp.55).

En síntesis, es posible establecer que el estudio de cómo la Educación Media, en Uruguay hoy, a través de los textos oficiales, construye y transmite el concepto de estado, se torna un problema sociológico, en especial para la Sociología del Derecho y la Sociología Política, dado que pensar el Estado es también pensar la sociedad y la distribución del poder es esa sociedad.

El hecho que desde la Educación Media uruguaya se construya y se trasmita una única visión sobre el Estado, hace que luego en la sociedad aparezca también esa única visión, no dando lugar a un debate sobre nuevas construcciones acerca del Estado, dado que se ha naturalizado tal concepción.

5. Una de las diferencia entre el profesorado de Derecho en Uruguay y la Licenciatura en Educación Media especialidad Formación cívica y ética (de México), puede centrarse en la orientación de cada uno de ellos.

Mientras en Uruguay la orientación es básicamente jurídica y fuertemente formalista jurídica, en México las asignaturas muestran una formación más ligada al debate ético respecto a la formación cívica y por ende al debate acerca de la ciudadanía.

Por otro lado, lo ya dicho, no aparecen en esta Licenciatura asignaturas que coincidan con disciplinas, sino más bien campos disciplinares más amplios, esto permitiría menos fragmentación y mayor vinculación entre los campos disciplinares.

Esto permite preguntarse *¿qué implica la formación cívica?* La pregunta permite indagar acerca de las concepciones de ciudadanía y del Estado.

Es posible comenzar diciendo que la formación cívica consiste en...*el aprendizaje a lo largo de la vida, su finalidad última es preparar a los individuos y comunidades para la participación cívica y política; implica respetar los derechos y aceptar las responsabilidades y valores de la diversidad social y cultural* (Birzea y otros, 2005; en Bolívar, 2007)

De modo similar se plantea como... *la formación de los miembros de una comunidad humana en una conciencia viva de pertenencia a la misma, en todo un conjunto de habilidades y actitudes para la participación receptiva y activamente en su dinámica, así como en un compromiso profundo para mejorarla, desde una sana*

visión crítica hasta una auténtica implicación personal (Jordán, 1995).

A partir de estas conceptualizaciones, es imprescindible entonces preguntarse, ¿por qué es necesario una formación en educación cívica (para el caso mexicano) o una formación jurídica (para el caso uruguayo)?; ¿por qué una asignatura en la Educación media que forme cívicamente?

En primer lugar, algunos ejemplos en dónde aparece la asignatura en los países europeos se da en diferentes momentos; mientras que en Francia aparece desde fines del siglo XIX, en Portugal en 1997. (Eurydice 2005).

En tanto en América, Uruguay tiene una fuerte tradición, ya que existe la asignatura, aunque con diferentes nombres.⁶

En segundo lugar, es importante plantear que se encuentra en diferentes países la asignatura en la Enseñanza media en diferentes formas:

- a. como asignatura propiamente dicha, sea obligatoria u opcional,
- b. como integrada a una o varias asignaturas,
- c. como temática transversal.

A partir de estos datos, es posible plantear en principio razones por las cuales podría haber aparecido la asignatura.

1. La asignatura aparece como instrumento de disciplinamiento, como forma de mantenimiento de cierto orden social, propio de la primera modernidad.
2. La asignatura aparece dado la creciente desafección política de la juventud. (Bolívar)
3. La asignatura aparece como un instrumento para la reproducción de la organización política: democracia.
4. La asignatura aparece para pensar y repensar el comportamiento social, los derechos humanos, el papel del Estado, el papel de la justicia.

Para poder analizar estas razones e indagar cuál o cuáles podrían ser las que hoy dan lugar a la existencia de estas asignaturas, es que se analizará la relación entre la formación de la ***Licenciatura en Educación Media, especialidad***

⁶ Cultura cívica, Educación moral (1976-1985), Educación cívica (actualmente)

formación cívica y ética, la asignatura **Formación ciudadana democrática para una cultura de la legalidad de los adolescentes guerrerenses** y la enseñanza del Estado.

6.Finalmente decimos que la visión que se construye desde la Formación docente y luego se transmite en la Educación media responde a una visión instrumentalista propia del derecho que, en el mejor de los casos, enseña a los ciudadanos algunos límites o ventajas que las leyes otorgan. Preocupa sobre manera la ausencia de una visión amplia, sociológica o de fuerte raíz comunitaria, y fundamentalmente una visión histórica de los cambios ocurridos en el Estado en cuanto relación social. Ni que hablar que la visión del desarrollo institucional está ausente.

Bibliografía

Birzea, C. Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Colección Crítica y fundamentos 16. Editorial Graó. Barcelona. España.

Bourdieu, P. (1993). Espíritus de estado. Génesis y estructura del campo burocrático. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Núm. 96-97, marzo, pp.49-62.

____ (2007) *El sentido práctico*. Argentina:Siglo XXI Ed.

Bruner, J. (2000). *Educación puerta de la cultura*. Madrid:Visor.

Chenaut, V. y Sierra, T. (2006). Los debates recientes y actuales en la Antropología Jurídica: Las corrientes anglosajonas. En *Antología Grandes Temas de la Antropología Jurídica (pp. 27-58)*, RELAJU, México..

Correas, O. (1994). La teoría general del derecho y el derecho alternativo. En *El otro derecho*. Núm. 15. Vol. 5 N° 3. ILSA: Bogotá D.C.

Courtis, C. (2003). Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano. Apuntes acerca de un debate necesario. En *Derecho y sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Colección en clave de sur. 1a ed. ILSA:Bogotá D.C.

De Tezanos, A. (1982). Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía. En *El sujeto como objeto de las Ciencias Sociales*. Bogotá: CINEP (pp.315-334).

Eurydice (s/f). Educación para la Ciudadanía en Europa. Disponible en:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Freddyur Tovar, L. (2007). El derecho y su enseñabilidad – sobre la necesidad de una reflexión académico-jurídica. *Criterio Jurídico*. Vol. 7. (pp. 33 – 58) .

García Villegas, M. y Rodríguez, C. (2003). Derecho y sociedad en América Latina: propuesta para la consolidación de los estudios jurídicos críticos. En *Derecho y sociedad en América latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia

Jordán, J. (1995). Concepto y objeto de la Educación cívica. En *Revista Pedagogía social*, núm. 10. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es> Accesado 2/6/2013

Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI ed.-CLACSO.

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) (1992-93). Sistemas Educativos Nacionales Uruguay. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/uruguay/index.html> Accesado, 31/7/09.

Morín, E. (2004). ¿Podremos reformar la administración pública? En IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España, 2 – 5 Nov. Mimeo.

Retamoso Rodríguez, G. (2007). Educación y sociedad. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá (Colombia) 7 (12): 171-186. Enero- junio 2007.

Vilas, C. (2004). Imperialismo, globalización, imperio: las tensiones contemporáneas entre la territorialidad del Estado y la desterritorialización del capital. *Política y Sociedad*, vol 41, Núm. 3 (pp.13-34).

Vigotsky, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas*. T 2 Ed. Visor. Madrid.