

Enseñanza de historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad

Education of recent history in Uruguay: Past and laicism in the game of the identity

Federico Alvez Cavanna

Luis Fernando Cerri

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Resumen

En el 2004, el *Frente Amplio* (coalición de izquierda) venció las elecciones en Uruguay. Uno de los cambios fue una revisión del período de la dictadura militar, especialmente en el aspecto educativo: la enseñanza escolar sobre la dictadura entró en el orden del día, con ventajas y problemas de la enseñanza de la historia reciente. Desde la incorporación de la enseñanza de la historia reciente en Uruguay, se discute la noción de laicidad -de largo uso en el debate público- como uno de los condicionantes más fuertes de la didáctica de la historia. Fueron analizados dos grupos de sujetos envueltos en ese debate: los políticos de los partidos tradicionales y los profesores de historia. Se permite proponer una revisión de la noción de laicidad, al mantener su papel de definición de un espacio público, pero garantizando criterios que también sean públicos, construidos intersubjetivamente.

Palabras clave: didáctica de la historia - usos de la historia - laicidad - historia reciente

Abstract

In 2004, the *Frente Amplio* (a leftist coalition) won the elections at Uruguay. Between the changes there was a revision of the military period, especially at the educational aspect: the school's teaching about dictatorship joined the main subjects of the agenda, with the advantages and problems of recent history teaching. From the incorporation of the recent history in Uruguay, it is discussed the notion of *laicidade* (secularity) -that has a wide use on the public debate- as one of the strongest conditioning of the history teaching. It was analyzed two groups of individuals involved in this debate: the politicians of the traditional parties and history teachers. It allows to propose a revision of the *laicidade* notion, by maintaining its role of definition of a public space, but guaranteeing criteria that be public themselves, building it intersubjectively.

Keywords: history didactics - history usages - secularity - recent history

El final de la dictadura militar uruguaya (1973-1985), dejó al país con el triste record de ser el régimen con más torturados por habitante en el marco de las dictaduras latinoamericanas del Cono Sur. Al retornar a la democracia el país desarrolló una fuerte discusión sobre qué se debería hacer con su traumático pasado reciente. Dos proyectos concurren en la opinión pública: por un lado, los que señalaban que *“no se puede tener los ojos en la nuca y debemos mirar para adelante”* y, por otro, los que proponían que la *“forma de vivir en una sociedad en paz es sabiendo la verdad y dejando que la justicia actúe”*.

El día 16 de abril de 1989 se cerró una etapa de la discusión, con el triunfo de la visión de la impunidad, en un plebiscito con un resultado muy apretado (57% a 43%). Esta opción implicaba la prohibición de juzgar a los que cometieron violaciones de los derechos humanos, pero tuvo un significado político-emocional más amplio en el imaginario colectivo: el tema parecía quedar prohibido, como algo anacrónico y carente de sentido. Pretendió significar una amnistía como amnesia, en el sentido también de un olvido social inducido, como prohibición de hablar sobre el tema, que quedaría borrado y sin rastro para continuar como si nada hubiese acontecido¹.

A pesar de los intentos por dejar atrás esa historia reciente y de dar vuelta la página, definitivamente una y otra vez la misma reaparecía en el espacio público uruguayo y el “decreto” de olvidar las desgracias, no se concretaba. Justamente cuando la izquierda asume el gobierno por primera vez en la historia del país, en marzo del año 2005, ordenó averiguar el destino de los más de 200 desaparecidos por razones políticas bajo el régimen cívico-militar, colocando a la historia reciente en el centro de la opinión pública. Después de un año de trabajo por parte de investigadores de la *Universidad de la República* fueron encontrados los restos de Ubagesner Chávez Sosa (29/XI/05) y los de Fernando Miranda² (1/III/06). Así, el pretendido ocultamiento del tema, fue imposible delante de las imágenes televisivas de la aparición de los restos; la repetida frase ‘en el Uruguay no hubo desaparecidos’ perdía sentido después de 20 años.

En ese momento las autoridades de la educación

tomaron como medida la idea de “*que los niños y los adolescentes no pueden vivir en el ocultamiento de su realidad inmediata*” exhortando a todos los “*docentes al análisis de la historia de la segunda mitad del Siglo XX*” (Codicen, 2005). Esto presentó todo un desafío para la enseñanza de la historia nacional: ¿cómo se enseña esta realidad de la historia reciente en el marco de un discurso que habla de un país “excepcional” y “tolerante”? ¿Qué memoria transmitir? ¿Qué historia enseñar? ¿Cómo afecta esto toda la creación discursiva de la historia del Uruguay? Para el profesor Carlos Demasi (2005)

“La aparición de restos de desaparecidos cambia toda la historia del país, hace caer todo: el país pacífico, el Estado de Bienestar. No es un tema de la historia reciente, es que la historia reciente no puede representar una fractura con respecto al pasado...”

El tema de la historia reciente implica también una tentativa de resolver los problemas y confrontaciones de orden político en una sociedad. Justamente por dirigir la mirada hacia el momento en que el grupo social está dividido contra sí mismo por presentar hechos que muestran que, en vez de comportarnos como Nación, nos comportamos como enemigos, así la historia reciente significa colocar en escena el tema mismo de la identidad nacional. En este sentido, el profesor Carlos Demasi se preguntaba once años atrás: “¿*Qué es hoy ser un uruguayo?*”. Y respondía:

“Hace treinta años no había dudas para responder esa pregunta. Los uruguayos habíamos construido una imagen de nosotros mismos que nos satisfacía ampliamente... concretada en una visión arrogante de nuestro papel en América Latina” (Demasi, 1995: 29).

Frases como la “*La Suiza de América*” o “*¿como el Uruguay no hay!*” sintetizan la complaciente percepción que los uruguayos teníamos hasta la primera mitad del Siglo XX. Estaba claro lo que era ser un uruguayo: pertenecer a un país democrático, culto, tolerante, “europeizado” y sin pobreza extrema. Sin embargo, en el comienzo de la década de 1960, con la caída de todos los índices económicos y la profundización de la crisis social, surgía una situación que llevó al poeta Mario Benedetti a definir al Uruguay como un país “en vías de subdesarrollo”. La crisis económica derivó en crisis social y por último, se redundó en una crisis política que terminó liquidando las instituciones democráticas con la posterior instauración de una dictadura cívico-militar inspirada en la “Doctrina de la Seguridad Nacional”.

Al retorno democrático, la dictadura comenzó a ser presentada desde las alturas oficiales como un paréntesis en un país que siempre fue democrático y que volvía nuevamente a su vida normal, un período para el olvido y se debía retornar a una memoria del “Uruguay feliz”. Rico analiza que:

“se reinstala con toda su fuerza legitimadora el relato de la ‘excepcionalidad’ del Uruguay con un sistema político racional, consensual y tolerante. En síntesis,

después de un golpe de Estado y más de una década de dictadura ¿como el Uruguay no hay!” (2004: 225, 226).

El mandato fue una “política del silencio”, la creación de un todopoderoso “dedo del poder” que pretendía dar vuelta la página como si nada hubiera acontecido... tenemos que mirar para adelante. Al decir de Demasi, es una tendencia de la sociedad uruguaya:

“instituir el olvido como manera de defender su modelo de ‘democracia perfecta’, una forma de convivencia considerada como ideal, construida a partir de destacar la “solución pacífica de los conflictos”. Esto tuvo como supuesto la tarea de amortiguar discursivamente los enfrentamientos del pasado y elaborar un relato donde la sociedad surja reconstituida sin vencidos ni vencedores” (2004:102).

De esta manera, varias generaciones estudiaban historia de la “Suiza de América” hasta la década de 1950, viviendo en un país en crisis que llegó a tener el 50% de los niños naciendo por debajo de la línea de pobreza. En la educación primaria oficialmente se podía enseñar la historia hasta el año 1963 y en la enseñanza media, incluso figurando en los programas oficiales, el tema significaba un tabú que los profesores evitaban afrontar. El discurso contra la posibilidad de enseñar la historia reciente indicó e indica que *“No es necesario apurarse en enseñar la historia reciente. Nos va a dividir. Y hoy es bueno que estemos lo más cerca posible”*, declaró Yamandú Fau, Ministro de Educación del último gobierno de Sanguinetti (Búsqueda, 31/VIII/2006).

Este tipo de debate es delicado en cualquier país que haya pasado por una dictadura militar o cualquier otra forma de régimen de excepción. Lo que se pretende demostrar a continuación es que la noción de “laicidad”, y su papel en el cuadro político y educativo uruguayo, introducen un elemento específico para el caso en estudio. La sugerencia oficial para que la historia reciente llegase hasta las clases presentó un gran abanico de desafíos, pero en el Uruguay la problematización sobre cómo ese tema afectaba la laicidad y su posible *violación*, sintetizó buena parte de la discusión. Eso permitió ver por atrás del “uso público” de un concepto con amplia aceptación social, las diferentes visiones sobre la historia y la enseñanza que existen como sustento de las diferentes definiciones de la misma noción

Los políticos de los partidos tradicionales y una noción de “laicidad” conservadora

En Uruguay la discusión sobre los desafíos, conveniencias e inconveniencias para la enseñanza de la historia reciente aconteció con intensidad entre los años 2004 y 2008, teniendo como centro principal del debate, la cuestión sobre la posibilidad de que la enseñanza de este tipo de historia “violara” o no el principio de laicidad. Diferente de las nociones más comunes que vinculan lo laico con la separación de la enseñanza respecto a cultos religiosos, en Uruguay los políticos de los partidos tradi-

cionales³ utilizaron una idea de “laicidad política”, la que presupone y hace referencia a una enseñanza de la historia supuestamente objetiva y neutra.

Representantes de los partidos tradicionales, que impusieron el silencio sobre la historia reciente durante décadas, afirmaron que enseñar la historia reciente era una maniobra de la izquierda para formatear a los estudiantes con ideas afines a los intereses políticos electorales del *Frente Amplio*. Con un sin fin de apariciones en los medios, el tono de las declaraciones procuró generar alarma pública (ante un supuesto proselitismo político en las escuelas), así como la autocensura docente ante el tema, ya que una de las principales faltas que un profesor puede cometer, en la cultura política uruguaya, es violar la laicidad.

Algunos ejemplos son las declaraciones del ex diputado “colorado” Nahum Bergstein (Búsqueda, 21/IX/2006) afirmando que la izquierda tiene “*como objetivo el lavado de cerebros*”, y del ex vice-presidente de la República, Luís Hierro López (Búsqueda, 21/IX/2006) declarando que “*hay un proceso político para... tratar de seguir adoctrinando voluntades en las escuelas*”.

Es así que a partir del incentivo para que la historia reciente llegue hasta las aulas, los políticos de los partidos tradicionales comenzaron a afirmar que el país dejaba atrás la vieja tradición nacional de laicidad. Pero, sobre todo, acababan por demostrar una definición de la noción de laicidad muy presente en el sentido común de los uruguayos, y al mismo tiempo muy conservadora. Para tener una idea del clima del debate, basta una cita del diputado del Partido Nacional José Carlos Cardoso afirmando que:

“Nuestro sistema educativo y sus actuales autoridades van a cargar sobre sus espaldas con la terrible mancha de haber sido quienes oradaron un principio fundamental de nuestro sistema educativo; la Laicidad. Han puesto en marcha un mecanismo a través del cual, el aula se transforma en un lugar de entrenamiento, el aula se transforma en un lugar donde se le tratará de inculcar al joven determinada forma de ver la realidad política del país” (“El fin de la laicidad” 24/01/07, Espectador -departamento de Rocha).

¿Qué significa para este representativo (e influyente) grupo de la sociedad uruguaya violar la laicidad? La respuesta tiene un vínculo directo con las concepciones de la enseñanza, de la historia y de la historia enseñada que se poseen. Es así que los políticos de los partidos tradicionales presentan dos presupuestos que terminan determinando lo que sería laico y lo que sería “violar la laicidad” a partir de la enseñanza de la historia reciente:

A) EL ESTUDIANTE ESPONJA. En una entrevista realizada a Carlos Demasi, en una de las radios con mayor audiencia del país, también se abrieron los micrófonos para llamadas de los oyentes. Allí aparecieron muchas opiniones que son parte de un “sentido común” que posee mucha fuerza en la opinión pública sobre el oficio de profesor y su relación con los estudiantes. La más notoria

es la de la existencia de un “estudiante esponja”, esto quiere decir, la posición de un alumno que incorpora todo acríticamente, siendo *tabla rasa* para todo aquello que el profesor dice, asumiendo las palabras del docente como si fueran su propio pensamiento. En el sentido común -así como en el discurso político conservador o tradicional- se presenta, por lo tanto, la idea de que existiría una enorme facilidad para los docentes de realizar un “lavado cerebral” y un adoctrinamiento ideológico sobre los alumnos.

En primer lugar, por ejemplo, alguien de nombre “Fabiana Cabral” llamó a la radio afirmando: “(...) *Y además los profesores no deben expresar sus ideas para discutir con los alumnos ya que son influenciables y saldrán pensando lo que los profesores quieren. Es lamentable que llegemos a este punto, igual que en una dictadura donde se dirigen las mentes de los jóvenes hasta donde quiere el profesor*” (mensajes de los oyentes durante entrevista de Carlos Demasi, 29/08/2006). En medio de aquella entrevista en EL ESPECTADOR se produce el siguiente debate, en este caso no con un oyente, sino con uno de los debatidores (el politólogo Juan Carlos Doyenart):

Juan C. Doyenart: *-Pero si la única versión sobre la historia política reciente que escuchan es la oficial que le dan en el liceo, no es que yo asumo o rechazo.*

Carlos Demasi: *-No hay historia oficial.*

JCD: *-Para ellos es la historia oficial, como tú la contabas es una historia cargada de ideología. Además no se presentan distintas versiones, que hay varias. Entonces, o hacemos una cronología de hechos y damos distintas interpretaciones, o dejamos todo sujeto a la ideología del docente.*

CD: *-Los adultos sabemos lo críticos que son los jóvenes con respecto a todo lo que les decimos*

JCD: *-Ese es un escudo que se ponen los docentes para tener carta blanca.*

CD: *-Yo soy docente de secundaria. ¿Usted lo es?*

JCD: *-Eso es un escudo, qué inteligentes son los muchachos y nosotros los menospreciamos.*

CD: *-No son inteligentes, ponen una barrera, no nos hacen caso. Por favor, si los profesores tuviéramos esa capacidad los haríamos estudiar, agarrar los libros.*

JCD: *-El rol de los docentes de secundaria sobre los resultados electorales ha sido muy importante.*

CD: *-Discrepo absolutamente.*

En muchas de las participaciones parlamentarias como en las apariciones en los medios, los políticos utilizaron ese sentido común para atacar la posibilidad de enseñar historia reciente. El diputado “blanco” José Carlos Cardoso (2007) afirma en este sentido que:

“Estamos llegando al fin de un proceso en el Uruguay, que tiene mucho tiempo, que es el de la educación laica, la defensa de la laicidad como un principio básico que hace al derecho del estudiante. El derecho del educando respecto a la educa-

ción que recibe, de un derecho de las familias que mandan sus hijos al sistema educativo público y que, por tanto, no optan por un sistema que imparte determinada visión, porque de así quererlo hecho optarían por un colegio privado... Solamente nos queda, porque a las autoridades les va a importar poco y nada lo que digamos, advertirles a los padres que eso finalmente va a pasar. Que ya no puede haber confianza en el sistema educativo acerca de los contenidos. Por lo menos en temas como la Historia Reciente.

El Frente Amplio en el gobierno quebró más de cien años de tradición educativa pública buscando un beneficio propio”.

B) LA HISTORIA LAICA. A partir de las discusiones sobre la enseñanza de la historia reciente, se torna evidente que una historia laica es una historia conveniente (sobre todo desde el punto de vista de la Nación y sus construcciones). Escribió Julio María Sanguinetti⁴ que “*Siempre es difícil la relación con el pasado... sentimos deberes, los deberes de la memoria, pero también los deberes del olvido del que nos hablaba Renan, para no seguir instalados en el odio de las ‘noches’ de San Bartolomé*” (“Memoria y política”, 28/12/06. Suplemento Bitácora. La República: 8). Es así que violar la laicidad sería contar, narrar o analizar algo inconveniente desde el punto de vista nacional o de las tradiciones.

La otra visión que surge con fuerza es la de que, para ser laico en relación a un asunto, en las clases y programas de historia, se debe “contarlo todo”, una idea en que la historia aparece como un conocimiento único y con verdades resueltas que deben ser enseñadas en las aulas. Una historia con las características de la historia reciente pone en cuestión esa idea de enseñarlo “todo” o de enseñar un relato ya elaborado y aceptado socialmente como verdad.

Por último, los políticos de los partidos tradicionales, en sus dichos, dejan aparecer la idea de que para ser laica (y por eso mismo objetiva y neutra) la historia enseñada debe ser liberal y en constante progreso. El diputado Daniel García Pintos⁵ se preguntaba en la sesión del Parlamento del día 4/10/06:

“Por eso la pregunta es básica y simple, sobre la que aspiro una respuesta similar; ¿va a estar todo en la historia reciente? ¿Pero va a estar todo de verdad? (...) si se va a poner todo en la historia, para que no sea la historia oficial...”. Y agregaba en el mismo discurso que “...parecería ser la punta de lanza de una nueva interpretación de la historia, una historia de izquierda (...) Entonces, no es la historia de todo el país, no es la historia de todos los ‘orientales’. Si vamos a hablar de la historia, para que sea completa y fidedigna, tiene que ser con todos los elementos” (Pintos, 2006).

Preocupados por la laicidad, el diario del sector Foro Batllista⁶ del Partido Colorado afirmaba que el fin de la laicidad tiene relación con el fin de una “historia escolar liberal”. En un artículo publicado afirmaba que “*preocupa el motivo de tanta insistencia permite albergar el temor de que estamos asistiendo al deliberado propósito de*

reescribir la historia reciente del país en términos funcionales a una estrategia de demolición de la matriz liberal uruguaya (La historia del otro lado. El Correo de los Viernes: 01/09/2006: 4).

El diputado blanco Luis Lacalle Pou, el 7 de febrero, se quejaba ante los parlamentarios y las autoridades de la educación, haciendo referencia a la Guía de estudios elaborada para apoyar a los profesores en el tratamiento de la historia reciente del Uruguay:

“(...) es una visión patológica de nuestro país claramente afiliada, al decir de Hobbes, que el hombre es el lobo del hombre, donde el enfrentamientos entre clases, trabajadores y patronos, derecha e izquierda, partidos políticos, clientelismo versus puritanos, entre otros, van haciendo este camino por acción u omisión, que termina o puede terminar -depende de como se digiera este tema- en trasladar a las futuras generaciones una visión... deprimente del pasado de su Patria que ha permitido, entre otras cosas, que estemos sentados aquí y que muchos hayan progresado en nuestro país” (Pou, 2007).

La historia, la historia reciente y la laicidad según los profesores de historia

La visión sobre una posible y sistemática violación de la laicidad no existe en los profesores de historia uruguayos (sólo 15% considera que eso sería un problema digno de destaque en el sistema educativo). Es constantemente repetida la idea de que:

“Las características del sistema educativo (los chicos tienen más de 10 docentes, que cambian todos los años y que no tienen una relación de dependencia con las autoridades del centro) determina que la violación de la laicidad no se pueda dar de forma sistemática... En el peor escenario, el docente que violente la laicidad, quedaría en evidencia porque sus alumnos pueden cotejar su enseñanza con la educación laica que recibieron en la hora previa o en la hora posterior, o que recibieron los otros grupos en la misma asignatura, o ellos mismos -en la misma asignatura- el año anterior o posterior en los que tuvieron o tendrán otros docente” (profesora entrevistada, 2008)

Uno de los profesores entrevistados manifestó que “violiar la laicidad” surge del intencional “...ocultamiento de realidades, el condicionamiento intelectual a los alumnos a través de la imposición académica de verdades resueltas”. En varios otros docentes se destaca que la clave de eso es la “intencionalidad” de dejar los temas cerrados y “no aclarar que existen creencias, opiniones, visiones contrapuestas o excluyentes a la que se da, e igualmente válidas... omitir la relatividad de aquello que se quiere inculcar...”. Y, por lo contrario, respetar la laicidad, como dice otro profesor, resulta de enseñar historia, esto es “Un conocimiento inacabado y complejo, con múltiples puntos de vista y reconstrucciones historiográficas”.

Coincidiendo con los políticos de los partidos tradicionales, para los profesores también el concepto de laicidad se separó de su origen (en relación con la religión y el

Estado) para representar cuestiones vinculadas con la política y la enseñanza. Así, consultados, ninguno de los profesores afirmó que ser laico tuviera una relación exclusiva con la religión en tanto que el 20% lo vincula a la política y casi un 40% con ambas (religión y política). Por el contrario, la visión de la mayoría de los profesores es muy negativa en el momento de medir cuánta influencia, tanto política como religiosamente, tiene lo que ellos enseñan para sus alumnos. Al mismo tiempo, dicen que la enseñanza formal tuvo muy poca relación con su propia formación política y religiosa. Hacen referencia a una gran diversidad de focos que influyeron sobre su formación histórica, política y religiosa, aunque la familia se presenta como la más influyente.

Ante la enseñanza de la historia reciente, uno de los recelos que los profesores muestran para poder enseñarla es justamente la noción y el sentido común que se tiene sobre la laicidad: para ellos, la misma aparece evidenciada como un concepto “disciplinador”, una especie de “holograma de poder” siempre presente, indefinible y amenazador sobre la práctica docente. Ese concepto -entendido en el sentido conservador- termina siendo el mayor condicionante para evitar que el tema sea visto en las aulas. Esto porque entre los profesores existe el temor de ser acusados de “violar la laicidad” debido al hecho de enseñar una historia que no entra en el sentido común mayoritario sobre la disciplina.

En concreto, surge así una de las explicaciones de por qué son minoritarios los profesores que abordan el tema en las aulas. Una profesora dice, en relación a la laicidad, que *“Sí, es difícil, por algo casi nadie lo da, somos pocos los que nos animamos, además está al fin del programa y pocos llegan”*, manifestó una de las profesoras consultadas. Sin embargo, otra profesora marca, más allá del tema de la subjetividad, el problema de la falta de un discurso un poco más consensuado ante la existencia de dos visiones en confrontación. Por eso, afirma que:

“Sí, es un tema complicado por como se dio todo el proceso en Uruguay, y porque hay dos visiones bien marcadas y opuestas sobre el tema. No caer en un enfrentamiento entre buenos y malos, entre culpables e inocentes es difícil. Sobre todo porque es un tema que uno tiene muy presente y porque hay vivencias familiares muy próximas... De todas formas hay cosas que no se pueden relativizar, hay temas en los que se tiene que ser muy claro, como la violación de los derechos humanos. Ahí no hay tamiz posible”.

Otros profesores afirman que, por diversos motivos, es la misma cosa dar el tema de la dictadura o cualquier otro. Por ejemplo, un profesor nacido en 1972 afirma que: *“Por mi edad y vivencias en la dictadura casi nulas, en general me resulta un trabajo similar al del resto de los temas de historia nacional”*. Otra profesora se mantiene fiel a su idea de objetividad y aclara que *“en general no siento dificultades al tratar ningún tema. En todo caso habrá algunos en que el relevamiento historiográfico suponga un mayor trabajo en la medida que se puede hacer necesario abordar desde perspectivas diversas”*.

Diferentes miedos, desafíos y también motivaciones particulares son mani-

festadas por los profesores consultados sobre qué implica enseñar el tema de la dictadura militar. Uno de los docentes dijo que los desafíos tienen relación con el *“manejo de las fuentes -como las orales. y manejar temas con preconcepciones muy fuertes traídos desde lo personal y lo familiar de los alumnos...”*. También afirmó tener miedos ante el tema en particular por *“las reacciones a nivel familiar de los alumnos”*, mientras que las motivaciones quedan relacionadas al hecho de *“trabajar con una situación sin cerrar”*.

Otra profesora, que tiene seis años de experiencia en clase, afirmó que el tema se vuelve motivador porque *“Hay que aprovechar que es un tema pasado-presente... Es como hacer meta-historia, reflexionar sobre lo metodológico, sobre la construcción de relatos”*. También afirmó tener temores, aunque estos no tengan relación con la laicidad, sino con la posibilidad de *“no estar lo suficientemente preparada... Cuando di el tema en el Liceo 34, mis alumnos eran todos más grandes que yo y me hablaban, recuerdo una veterana, sobre las marchas cañeras... algunos sabían más que yo de los hechos que les contaba!”*

Justamente otra docente afirma como dificultad la *“bibliografía aunque ahora es más abundante...”* y admite que lo difícil no es *“la postura didáctica... sino los sentimientos que este tema en particular tiene para nosotros (...) dejar afuera broncas y sentimientos”*.

Otra profesora que se define como militante de un partido tradicional afirma que el mayor temor de ella es *“de herir a alguien, de meter la pata, si algún pariente fue muerto por tortura o preso”*. Por eso, y con evidente influencia ideológica, afirma que enseña el tema *“cronológicamente, porque uno de los errores más frecuentes es decir que los Tupamaros lucharon contra la dictadura, cuando ya estaban derrotados y en la cárcel o exiliados...”*.

Por último, una profesora con más de diez años dando clase afirma que: *“Temí poder generar alguna reacción de padres... (investigación, sumarios, etc.). Es difícil trabajar así, pensando que por cualquier opinión uno puede ser denunciado”*. Pero a pesar de esos temores en relación al tema afirma que: *“Decidí trabajarlo porque es el episodio reciente más postergado de las aulas, es como un tema tabú,... porque es un deber nuestro y un derecho de los alumnos conocer su pasado y porque es una manera de prevenir hacia adelante”*.

En esta parte, quedó manifestado que para la mayoría de los profesores la noción de laicidad termina siendo condicionante de cualquier tipo de renovación en la enseñanza de la historia. Concretamente, la llegada de la historia reciente a las aulas queda determinada por el temor y los cuidados que se deben tomar delante de la noción mayoritaria sobre lo que es ser laico en una clase de historia. La dictadura militar es un tema que por sus características ofrece mayores temores, vista desde la *“noción mágica”* y vigilante de la laicidad.

No obstante, la situación no es tan monolítica como en el caso de los políticos de los partidos tradicionales, y algunos profesores visualizan que esa noción conserva-

dora puede ser una trampa que no le permite realizar su trabajo en libertad. Ninguno de ellos habla de *miedo*, aunque la laicidad como algo indefinible está presente en todos los momentos de la clase como una sombra que sigue al docente. Una gran diferencia con relación a los políticos se expresa en la evidente consideración del alumno como sujeto activo, que la mayoría absoluta de los docentes manifiesta. El vínculo en el aula muestra una evidente contraposición con la concepción que denominamos de “estudiante esponja”, que aceptaría e incorporaría todo lo que el profesor piensa y dice. En las concepciones sobre la historia enseñada, la mayoría de los profesores cae en la contradicción de aceptar que no se puede ser neutro ni objetivo, pero se debería, para poder ser laico, mostrar “todas” las visiones historiográficas que existen sobre los temas que se estudian en clase.

Consideraciones finales

La pretensión de impulsar la enseñanza de la historia reciente en las escuelas uruguayas desató una fuerte discusión que dejó al descubierto diferentes visiones y usos tanto sobre la “disciplina historia” como sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en general. Al mismo tiempo, esos debates permiten analizar cómo el concepto de laicidad se ha transformado en una noción totalmente modificada de su sentido original (vinculado con evitar la enseñanza de dogmas religiosos en las aulas) resignificándose en un “formato político” que une el concepto a la idea de una enseñanza objetiva y neutra.

Por eso mismo, el “uso” de esa noción resultó ser la clave que permitió adentrarse en los análisis de los diferentes “usos de la historia enseñada” y de las visiones que se tiene “de” y “desde” los diferentes sujetos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, los políticos tradicionales consideran “laica”, y por eso mismo aceptada, una historia sin conflicto-lineal, nacionalista y liberal (y claro que objetiva y neutra) que respete la supuesta “tabla rasa” que representa el estudiante.

Por otra parte, los profesores se dividen entre algunos con temores para evitar problemas por confrontar con esa visión “aceptada socialmente” de laicidad y terminan por “institucionalizar” esas reglas para la enseñanza; otros ya visualizan la trampa de una pretendida objetividad o neutralidad.

El estudio pretendió dejar abierta una aproximación a un concepto de laicidad que surge a la luz de las últimas investigaciones sobre educación y de la renovación epistemológica de la historia como de la ciencia en general. Un concepto de laicidad que se reformula para que la propia disciplina historia tenga mucha más relación con la argumentación entre diversos enfoques que con una falsa objetividad.

Si lo anterior no acontece, las posibles renovaciones de la enseñanza de la historia van a permanecer siempre muy restringidas a los deseos conservadores de que todo se mantenga en una supuesta cronología de hechos que permita enseñarlo todo. Como aconteció con la historia reciente, cualquier otro cambio que se procure

implementar, va a caer en las redes tradicionalistas de la indefinible denuncia de “violar la laicidad”.

Esa nueva definición de laicidad podría surgir a partir de una enseñanza de la historia que procura conocerse a sí misma y a los otros en el tiempo a través de una discusión intersubjetiva, o sea, entre sujetos que interpretan, sienten y actúan de forma particular. En esta visión, tanto el docente como el alumno, son sujetos activos en el momento de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Por un lado, como fue visto, los políticos de los partidos tradicionales manifiestan en sus declaraciones la idea de un “estudiante esponja” que refleja exactamente lo que Charlot describe en una pesquisa realizada con familias pobres de Francia cuando afirma que:

“...en la mente del alumno, en la lógica del alumno de las familias populares, quien es el activo en el acto de enseñanza-aprendizaje es el profesor.... Si el profesor explica bien, el alumno sabrá; si el profesor no explica bien, el alumno no sabrá. La responsabilidad es del profesor... En la lógica de ellos, el profesor introduce, de una forma casi física (material), el saber en la cabeza del alumno. La cabeza del alumno es como un grabador: el profesor habla, la cabeza graba. La lógica del alumno es la lógica de la transmisión directa” (2005: 29-30).

Por eso se puede afirmar que esta visión tiene una fuerte aceptación en el sentido común y que los políticos la utilizan como imagen de un poder que los profesores tendrían para hacer un lavado cerebral en los alumnos, o, como se encaja más para el Uruguay: violar la laicidad.

En esa visión la escuela es un lugar para oír, no para reflexionar, un lugar para responder con exactitud y no para cuestionarse y dudar. O sea, que la visión que los políticos manifiestan tiene relación con una visión determinada de la escuela y su funcionamiento y de los estudiantes y profesores y sus actitudes que también cuenta con una fuerte aceptación social.

Por eso, la propuesta de una revisión de la noción de laicidad es aquí considerada como un problema que permita re-discutir a la propia didáctica de la historia analizando:

“las presiones sociales por significados históricos a ser enseñados para las nuevas generaciones, definidos en consensos sociales... la Didáctica de la Historia asume mucho más el aspecto de una teoría general del aprendizaje histórico, que debe trascender las relaciones escolares hasta para que sea posible entenderlas mejor, que el aspecto de una teoría de la enseñanza” (Cerri, 2005).

Para que el debate no quede sólo en la punta de un iceberg mucho mayor, resulta interesante traspasar las restrictas preocupaciones de una didáctica tradicional que sólo se preocupe de “cómo” se enseña la historia dirigiéndose a motivaciones más amplias sobre los intereses y los usos sociales de la enseñanza de la Historia y la naturaleza misma del saber.

Notas

¹ Una semana antes del plebiscito sobre la “pretensión punitiva del Estado” el Presidente en ejercicio Julio María Sanguinetti (Partido Colorado, dos veces Presidente 1985-1990 / 2000-2005) sintetizaba la idea que resultó triunfante: “*No podemos llegar al año 2000 discutiendo el año 1976. Tenemos que decir clara e inequívocamente al pasado, que debe quedar para los historiadores, como recuerdo, como experiencia, porque el futuro no puede seguir envenenado con las discusiones del pasado*” (Sanguinetti, 1989).

² Ambos militantes del Partido Comunista del Uruguay desaparecidos en 1976. El primero obrero de la construcción y militante sindical; el segundo reconocido escribano y profesor universitario.

³ El Partido Colorado y el Nacional (o blanco) conforman los denominados Partidos Tradicionales. Eternos rivales durante casi todo el siglo XIX y buena parte del siglo XX, con el crecimiento electoral de la izquierda votan juntos en la segunda vuelta de las elecciones desde 1999 en un hecho que dio vuelta la historia política del país.

⁴ Líder del sector Foro Batllista del Partido Colorado. Fue dos veces Presidente de la República (1985-1990 y 2000-2005). En la primera de las presidencias comenzaría lo que él denominó la “pacificación política del país” que tendría como uno de los pilares fundamentales, la caducidad de la pretensión punitiva del Estado y el olvido de la historia reciente como virtud y necesidad para obtener la paz nacional.

⁵ Representante Nacional. Identificado con la ultraderecha del Partido Colorado y las “causas” militares.

⁶ Foro Batllista. Sector mayoritario del Partido Colorado hasta el año 2000. Su líder histórico es Julio María Sanguinetti. Se intentó presentar como un sector de tendencia socialdemócrata. Hoy es minoría dentro del “coloradismo”.

Bibliografía

CHARLOT, B.: *Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje*. Artmed, Porto Alegre, 2005.

DEMASI, C: *La lucha por el pasado. Historia y nación en Uruguay (1920-1930)*. Ediciones Trilce, Montevideo, 2004

Artículos o capítulos de libros

CERRI, L.: “Didácticas públicas de la História: demandas sociais, políticas de Estado e usos da história no Brasil contemporâneos”. X Jornadas Interescuelas / Departamentos de História. Rosário, 20 al 23 de septiembre de 2005.

DEMASI: “La dictadura militar: un tema pendiente”. En Rico, Alvaro (comp.) “*Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memoria y desmemorias*”. Ediciones Trilce, Montevideo, 1995.

RICO, A.: “La dictadura, hoy”. En “*El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*”. Ediciones Trilce. Montevideo, 2004.

Referencias en la prensa

BÚSQUEDA (semanario). Edições de 31/VIII/2006 e 21/IX/2006.

CARDOSO, J. C. (2007). “*El fin de la laicidad*”. El Espectador, Dpto. de Rocha.

DEMASI, C.: “*Los artilugios de un debate*”. Entrevista realizada por ALVEZ, Federico, Semanario BRECHA, 16/12/2005.”

EL CORREO DE LOS VIERNES, “*La historia del otro lado*”. 01/09/2006

Radio EL ESPECTADOR (29/08/2006) Disponible en www.espectador.com.uy.

SANGUINETTI, J. M. (1989) Entrevista do Diario “El Día”, Montevideo. 09/04/1989.

----- “Memória y política”, Suplemento Bitácora. LA REPÚBLICA. 28-12-2006.

Actas del parlamento y documentos oficiales

Comisión de Educación y Cultura. Cámara de Representantes. Versión taquigráfica N° 788. 4 de octubre de 2006.

Diario de sesiones de la Comisión permanente. 11 sesión, número 20, Tomo 22. 15 de febrero de 2007. Disponible en www.parlamento.gub.uy

CODICEN Consejo Directivo Central - Administración Nacional de Educación Pública. Resolución del 26/10/2005.