

**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay**

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2016 – 2018



**Historia investigada y enseñada. Historia Regional e Iglesia Católica en los
programas y manuales de educación secundaria en Uruguay (2006)**

Nombre del cursante: Alejandro Sánchez Blanco

Directora de Tesis: Dra. Ana María Sosa González

Co-Directora de Tesis: Dra. Ana Frega Novales

Montevideo,

30 de julio de 2018

Dedicatoria

En memoria de Luis Fernández López (fms)

...aunque el molino no está, el viento sigue soplando

Agradecimientos

A Belén, Patricia y a toda la familia por la paciencia y el aliento permanente.
A mis compañeros/as que creen, viven y actúan con pasión en y por la educación.
A mis Directoras de tesis y a todos/as los/as que colaboraron en ella.

Índice

Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Índice	IV
Resumen	VI
Abstract	VII
Introducción: Los Profesores de Historia en el Uruguay y la Historia que enseñan	1
Objetivos generales y específicos	3
Enseñando Historia	4
Dejar pasar y dejar ser	6
Con camino recorrido.....	8
Desafío en ciernes	9
Capítulo I: sobre la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria en el Uruguay	11
1.1. Categorías de análisis	11
1.1.1. Historia regional.....	11
1.1.2. Iglesia católica.....	11
1.2. El camino de la Didáctica.....	13
1.3. Acerca de la Didáctica de la Historia	15
1.4. Desarmando ilusiones	17
1.5 La investigación en Historia como uno de los instrumentos del práctico reflexivo	19
1.6. De la Historia “frecuente”	21
1.7. La dimensión de Historia Regional	27
1.8. El papel de la Iglesia Católica camino a la Emancipación.....	31
1.9. Región, Religión, Revolución y después.....	33
1.10. Ante la cultura escolar y nacionalista, laicista y estatista.....	37
Capítulo II: Metodología.....	40
2.1. En torno a las fuentes	41
2.1.1. Los programas	41
2.1.2. Manuales escolares.....	42
2.2. Muestreo y recolección de información. Criterio de selección de entrevistados	43
2.3. Pauta de entrevista.....	44
2.3.1. Guión preliminar	45
Capítulo III: Análisis.....	49
3.1. Análisis de los Programas y Manuales actuales de la asignatura Historia	49
3.1.1. En los programas de Reformulación 2006	49

3.1.2. Manuales utilizados.....	51
3.2. Análisis de las entrevistas realizadas.....	56
3.2.1. Referentes de Editoriales: por Santillana, la Sra. Alejandra Campos y por Contexto el Sr. Marcelo Szwarcfiter.....	56
3.2.2. Autoras de Manuales: las profesoras Ana Berais y Lucila Artagaveytia	58
3.2.3. Profesores expertos: Carlos Demasi, Ana Frega y Carolina Greising	62
3.2.4 Profesoras de Didáctica de la Historia: Ema Zaffaroni, Lizzie Keim y Mariana Acosta	71
3.2.5 Profesoras Inspectoras: Mónica Salandrú y Rosario Caticha.	77
Conclusiones	82
Iniciativas didácticas a desarrollar para una enseñanza de la Historia Regional.....	82
Advertir los mitos y nuestros moldes de hoy	83
Revisar los tópicos	84
Revisar el vocabulario político y los conceptos	85
Revisar los documentos escritos	87
Reelaborar la noción de frontera y de espacio	90
Revisar los mapas y su uso.....	91
Revisar las concepciones de estructuras.....	92
Consideraciones para la enseñanza de la Iglesia Católica en el proceso de Emancipación	93
Evitar los prejuicios.....	93
Evitar anacronismos frecuentes.....	94
Composición y diversidad del clero	95
El impacto revolucionario en el plano institucional	96
Política y religión	96
Para muestra... un artículo	97
Epílogo	101
Bibliografía	104
ANEXOS.....	1
Entrevistas	1
1. Entrevistas a las profesoras de Didáctica de la Historia.....	1
2. Entrevista a las Inspectoras de Historia.....	12
3. Entrevista a los profesores expertos	20
4. Entrevista a las profesoras autoras de manuales	36
5. Entrevista a los referentes de editoriales	42

Resumen

El tema de esta investigación se centra en la enseñanza del periodo “Colonia, Revolución e Independencia” en la Educación Secundaria y la implicación cultural, social y política que de ella deviene. Para ello es fundamental desentrañar los vínculos y tensiones entre la historia investigada y la historia enseñada, lo cual se hizo en base a los programas y manuales vigentes desde la “Reformulación Programática 2006” hasta 2018. Las preguntas que orientan la investigación son las siguientes: ¿Se ha descartado o se ha continuado confundiendo identidad con nacionalidad preconfigurada? ¿Se continúa con la explicación nacionalista o se ha dado paso a una concepción de Historia Regional que aborde el proceso independentista en contexto regional? Existe una intensa renovación historiográfica en esta dirección pero suele sostenerse por los expertos que su incorporación a la enseñanza ha resultado bastante descuidada. El estudio analiza si es posible pasar de la enseñanza de una Historia Nacional, (con el esquema lineal y las conclusiones que impone el nacionalismo) a otra mirada más enriquecedora sobre procesos históricos del territorio que hoy es el Uruguay en un enfoque que incluya la condición regional. De la misma manera con los avances historiográficos que revisaron las relaciones del Estado, la sociedad y la Iglesia y permitieron revalorar el papel de esta y su lugar en el período histórico mencionado. Para ello se realizó un análisis de los programas de historia vigentes, de los manuales de estudio utilizado y se entrevistó a profesores de didáctica de la Historia, profesores inspectores y profesores expertos de la misma asignatura, editores y autores de manuales con el fin de observar si se ha incorporado esta dimensión en la enseñanza media o se continúa con la construcción de un relato parcial -nacional y nacionalista- sobre el tema. El estudio demostró la implicancia que esta temática tiene en sus connotaciones didácticas, sociales y políticas y de ahí su importancia.

Palabras claves: Historia investigada; Historia enseñada, Historia Regional e Iglesia Católica en Uruguay

Abstract

The theme of the current research is focused on the teaching of the period “Colony, Revolution and Independence” at Secondary School and the cultural, social and political implications that it entails. Therefore, it is fundamental to unravel the connections and tensions between research history and taught history, which has been done on the basis of the official curriculum and textbooks from the School Curriculum Reform of 2006 (“Reformulación Programática de 2006”) until 2018. This research lies behind the following questions: Has the concept of identity been discarded or is it still confused with preconfigured nationality? Is the nationalistic explanation still going on? Or has it been substituted by the conception of regional history which approaches the process of independence within the framework of regional context? Although there is an extense historiographic renovation, experts sustain that its incorporation to history teaching has been done carelessly. The study analyses if it is possible to go from the teaching of a national history (with the linear scheme and the conclusions imposed by nationalism), towards another enriching viewpoint of historic processes of the territory that nowadays constitutes Uruguay based on a focus that includes the regional condition. Likewise, the historiographic advances which revised the relationship among State, Society and Church have allowed the revaluation of the role of this institution in the place and period mentioned above. Thus, an analysis of the official curriculum of history and of history textbooks was done. Besides, some History Didactic teachers were interviewed, as well as inspector teachers, history expert teachers, editors and historic textbooks authors, in order to observe whether this dimension has been incorporated into Secondary School teaching or the partial account– national and nationalistic – of the topic is still employed. The study demonstrated the implication of this theme within social, political and didactic connotations and from there its importance derives.

Key words: research History, taught History, Regional History, Catholic Church in Uruguay.

Introducción: Los Profesores de Historia en el Uruguay y la Historia que enseñan

La investigación didáctica y la investigación historiográfica no han caminado todo lo juntas que se desearía e incluso se podría decir que “se han ignorado mutuamente” (Maestro, 1997, p.9). Aun cuando se ha intentado, se ha evidenciado la dificultad de establecer relaciones fluidas entre la Historia investigación y la Historia enseñada. Siendo que la historia escolar y la historia de los investigadores son naturalmente diferentes, si la primera no toma en cuenta los avances de la segunda “puede terminar presentando conocimientos estereotipados, poco significativos o pasibles de manipulación en temas considerados centrales en la educación” (de Amézola, 2011, p.9).

El mismo autor señala cómo se conformó un código disciplinar imperante (integrado por ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la historia en el marco escolar) y caracterizado por el memorismo y el nacionalismo que le otorga la característica de una larga imperturbabilidad a esa Historia enseñada como producto de esa temprana escolarización de determinados contenidos. (de Amézola, 2008, p.18)

Si se piensa cómo se ha integrado la revisión historiográfica y los nuevos abordajes para la enseñanza de la Historia del Uruguay en la Educación Secundaria, surgen estas preguntas: ¿Se ha descartado o se ha continuado confundiendo identidad con nacionalidad preconfigurada? ¿Se continúa con la explicación nacionalista o se ha dado paso a la novedosa concepción de una Historia Regional? Los avances en esas nuevas miradas han producido una intensa renovación historiográfica pero suele sostenerse por los expertos que su incorporación en la enseñanza y en otras esferas no parece ser ni significativo ni abundante. La experiencia del cuerpo de profesores de Didáctica de la Historia del Instituto de Profesores “Artigas” - IPA¹ (plantel que integra el autor) permite dar cuenta que son pocos los resultados en cuanto a su incorporación que se constatan entre practicantes, noveles profesores e incluso una percepción similar existe sobre el conjunto de los docentes adscriptores. Es necesario por tanto preguntarse y generar aportes que permitan a los profesores de Historia vislumbrar cómo se puede pasar a una enseñanza que incluya la mirada Regional.

De la misma manera los avances en los estudios historiográficos que revisaron el proceso de secularización y las relaciones del Estado, sociedad e Iglesia permitieron revalorar el papel de esta última y su lugar en la construcción histórica, no solo en ese

¹En adelante, IPA.

período sino también en el proceso de gestación del país y de los primeros años de la vida independiente: Colonia – Revolución - Independencia. La producción historiográfica argentina ha impactado en dicha revisión. A pesar de ello cabe preguntarse: ¿se ha incorporado esta dimensión en la enseñanza o se continúa con la construcción de un relato parcial y tendencioso?

En el Uruguay parece presentarse en la enseñanza una cultura escolar y nacionalista, laicista y estatista que se forjó en las primeras décadas del siglo XX y se fue consolidando una rectoría del Estado en lo educativo que conjuntamente con una particular interpretación de la laicidad, gobernó la educación, construyó la cultura mencionada y afectó también la enseñanza de la Historia cuyas implicancias llegaron al presente. En todo ese proceso fue notorio el papel del Estado y su influencia sobre la producción, circulación y mediación/uso del conocimiento. La llegada de la dictadura homogeneizó al extremo esa influencia, el retorno a la democracia flexibilizó las condiciones pero no opacó la conducción y la injerencia del Estado.

El restablecimiento democrático, con plena vigencia de expresión y libertad de cátedra, ambientó las condiciones para la investigación y la producción historiográfica pero esos nuevos aportes no parecen haber impactado aún en la enseñanza.

En cuanto al proceso colonia-revolución-independencia, sobre el que se focalizó en este trabajo, a pesar de la gran producción al respecto y la facilidad de acceso a los resultados de las investigaciones por tratarse de producciones ampliamente difundidas –en libros, revistas, congresos y conferencias, se puede observar que la reiteración del mito nacionalista y de la preconfiguración del Uruguay parece subsistir en la enseñanza en el aula. Por el contrario las mencionadas investigaciones son tomadas como si se trataran de contenidos decorativos sin ninguna influencia en la concepción histórica tradicional que se presenta como consumada y sin posibilidad de revisión. Tal vez esto suceda también, porque no se presenta la adecuación didáctica correspondiente.

Es posible que la historiografía cumpla con la función de proveer de nuevos contenidos al curriculum, pero ni la historiografía, ni sus desarrollos en tendencias diferentes, “ni la teoría de la Historia que subyace en cada una de ellas, más o menos formalizada, tiene que ver con el método o las estrategias didácticas utilizadas en el aula” (Maestro, 1997, p.10).

Más aún, se establece una falsa división del trabajo, esperando que la Historia investigada provea de contenidos actualizados a la disciplina escolar (como Historia

enseñada) reservando para la investigación didáctica la tarea de aportar estrategias y metodologías de enseñanza, “desde sus propias concepciones sobre el proceso de aprendizaje y sobre la misma práctica” lo que resulta muy negativo para los logros (Maestro, 1997, p.10).

Objetivos generales y específicos

El objetivo general del presente trabajo es investigar el alcance de la incorporación de los avances historiográficos en relación a la Historia Regional y a la Iglesia Católica en los programas y los manuales de la educación secundaria para la enseñanza de la Historia en Uruguay.

En lo que respecta a la Historia Regional se delimitará el espacio a explorar en manuales y programas al periodo histórico que comprende el proceso Colonia – Revolución - Independencia en el Río de la Plata. En lo que respecta al tema del papel de la Iglesia Católica se hará sobre el mismo período aunque en algunos pasajes se aludirá a otros momentos históricos vinculados al proceso de secularización, a la enseñanza y al batllismo² para potenciar la ejemplificación y la argumentación. Asimismo los manuales analizados estarán limitados a las ediciones más recientes y a aquellos cursos que abordan los períodos históricos señalados.

Forma parte de los objetivos específicos de este trabajo:

- Identificar en las metas y propósitos de los programas de Historia así como en las directivas oficiales la inclusión o no del abordaje regional y del papel de la Iglesia Católica en el proceso Colonia-Revolución-Independencia;
- Analizar los contenidos de los programas en relación a la “cultura escolar” y su visión nacionalista, y a la “cultura laicista y estatista”;
- Identificar y generar propuestas que contribuyan a disminuir la brecha entre la historia investigada y la historia enseñada en lo que respecta al abordaje regional y la participación de la Iglesia Católica en los procesos históricos mencionados.

La vieja premisa de que no se puede enseñar lo que no se sabe resultaría motivo suficiente para sostener la importancia que tiene incorporar los avances historiográficos

² Batllismo es el nombre dado a una corriente del Partido Colorado de Uruguay inspirada en las ideas y en la acción política de José Batlle y Ordóñez quien fuera Presidente de gobierno entre 1903 y 1907 y luego entre 1911 y 1915 impulsando un Estado benefactor, intervencionista, árbitro social, con legislación “obrerista” y que consolidó el proceso secularizador iniciado en el siglo anterior con la terminante separación entre la Iglesia y el Estado. El más influyente político de las tres primeras décadas del siglo XX, falleció en 1929 y la cultura política del “reformismo batllista” que promovió, trascendió largamente el período de su vida.

en la enseñanza de la Historia, y más aún cuando no solo se trata de un agregado, al conocimiento, una especialización, un concepto más enriquecido por amplitud de contenidos sino que es una versión que discute lo conocido, enfrenta y pretende tirar abajo la implantación de tópicos o de asertos que por tales son muy cuestionables desde el punto de vista de la investigación y comprobación histórica.

Explorar sobre qué se hace con los nuevos alcances de la disciplina histórica, cuáles pueden ser los obstáculos que se presenten, visualizar aportes para la inclusión de esos abordajes no solo son parte de una posible contribución didáctica sino también de un aporte eminentemente político. Sin un efecto didáctico que disminuya la brecha entre historia investigada e historia enseñada se cae en una propuesta proclive a los reduccionismos y lejos por tanto de la diversidad, la tolerancia y del respeto por la libertad. Al asumir que han surgido nuevas miradas concernientes a la Historia Regional y a la Historia de la Iglesia Católica, necesariamente se ha de cambiar “la forma de plantear el curriculum. No sólo los contenidos, sino también la metodología o la evaluación, en definitiva todos los desarrollos de la práctica” (Maestro, 1997, p.11).

Para observar lo antedicho se analizó si en los manuales fue incorporado el enfoque de la Historia Regional en el proceso Colonia-Revolución-Independencia y si el papel de la Iglesia Católica, y su relación con el Estado y la sociedad en el mismo periodo mencionado, es parte de los propósitos de enseñanza en la actualidad. Ante esto surgieron las siguientes preguntas iniciales: ¿Qué obstáculos se encuentran para la incorporación de los nuevos abordajes de la Historia investigada? ¿Qué piensan los expertos en la investigación histórica y en Didáctica de la Historia sobre este asunto?

También se indagó sobre si existen directivas desde las autoridades (Inspección de Historia, por ejemplo) sobre estos asuntos y además ¿qué propuestas se pueden generar que contribuyan a disminuir la brecha entre la historia investigada y la historia enseñada?

En definitiva: ¿hasta dónde entre el profesorado predomina una cultura escolar y nacionalista, laicista y estatista que impide la incorporación de los avances del conocimiento sobre la historia uruguaya en la educación media?

Enseñando Historia

La tarea del autor como profesor del Consejo de Educación Secundaria del Uruguay³ incorporó desde el año 1991 un largo recorrido como Profesor Adscriptor⁴ de

³ En adelante, CES

estudiantes de Historia del IPA. A partir de entonces se combinaron dos experiencias que por aquellos años comenzaron a interesarle especialmente: la orientación de la práctica docente mencionada y la investigación en la disciplina histórica en la que también comenzaba a incursionar. En el año 2005, en un curso destinado a Profesores Adscriptores realizado en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores-IPES⁵ tuvo oportunidad de reflexionar sobre ambas y de escribir sobre lo que en ese momento fue titulado como “La Historia como plaza pública” (Sánchez, 2006). Este interés se vio reforzado con la docencia en el IPA a partir de 2006 como Profesor de Historia Nacional II.

Adolescente, joven y estudiante durante la última dictadura uruguaya (1973-1985), la educación, la docencia y la Historia se convirtieron en el mejor compromiso militante por y con la libertad. Precisamente en el comienzo del curso para Profesores Adscriptores ya mencionado, el profesor José Pedro Barrán, en conferencia para los aspirantes hizo referencia al tema de la libertad de enseñanza entendida como búsqueda de la verdad y respeto del educando. Para ello puso como ejemplo la cátedra de Historia como un lugar permeable a la implantación de tópicos o de asertos que pueden resultar inicialmente estimulantes para la captación del interés del estudiante, pero que son muy cuestionables desde el punto de vista de la investigación y comprobación histórica y por tanto de la libertad y del respeto mencionado (Barrán como se citó en Sánchez, 2006). Como sostiene la profesora Ana Zavala, la construcción personal de cada profesor acerca del conocimiento histórico “es la contracara de la manera en que el propio conocimiento histórico ha configurado identitariamente al sujeto de la acción, en tanto profesional, y también en tanto persona” (Zavala, 2005, p.18).

La pasión por remover, pensar e investigar sobre algunos períodos de la Historia uruguaya permitió eventualmente salir del papel exclusivo de reproductores de los que otros han investigado. La experiencia de la práctica docente primero y el cargo de Profesor de Didáctica de la Historia permitió colocarse en el papel de exploradores, quizás una de las mejores condiciones para ser enseñantes, por la capacidad que se obtiene para cuestionar y transformar el propio saber en el encuentro de los elementos esenciales del saber enseñado. Esta característica resulta muy beneficiosa para los

⁴ Quienes estudian profesorado además de tener la asignatura Didáctica dentro de la currícula deben realizar práctica docente en un grupo liceal del CES junto a un Profesor Adscriptor. El Adscriptor es aquel docente que cumpliendo determinados requisitos de experiencia y calificación debe acompañar y orientar al estudiante de profesorado en su práctica a la vez que evalúa ese trayecto junto al Profesor de Didáctica.

⁵En adelante, IPES

propios estudiantes de práctica que ven que su Profesor Adscriptor no permanece fijo en sus adquisiciones, y por el contrario, continúa en permanente renovación de conocimientos. (Le Pellec y Marcos Álvarez: 1991)

Esa actitud abierta a las nuevas investigaciones estimula a sus estudiantes también a hacerlo, tanto en la disciplina histórica como en su práctica en el aula. Así van logrando la construcción de su perfil profesional en la conciencia de que la disciplina Historia sin investigación y sin una didáctica que la exprese puede presentarse proclive a los reduccionismos. ¿Puede haber un profesional de la enseñanza de la historia que no pregunta, no busca, no elabora, no crea? Esto es una parte vital de la enseñanza. Un profesor que pretende ser liberador desea que el estudiante “adquiera la manera (general y espacial) tanto como el contenido, porque el contenido sin la manera no será liberador” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p.87)

Dejar pasar y dejar ser

La llegada al IPA como Profesor de Historia Nacional II se dio poco antes de iniciarse el proceso de cambio de nombre de la asignatura por el de Historia Regional, coincidente con una renovación que se venía dando intensamente a nivel académico, que cuestionaba la lectura lineal y en clave de nación de la formación estatal y que por el contrario, ubica el tema en los procesos de reestructuración de los espacios coloniales y constitución de poderes y regímenes políticos nuevos en los territorios del antiguo Virreinato del Río de la Plata y Brasil, dando cuenta de las articulaciones locales y regionales en dicho proceso, es decir, desde lo provincial y desde lo local como las villas, pueblos, partidos rurales hasta lo regional como el área rioplatense y el Brasil.

Dejar pasar supuso integrarse a toda esta renovación historiográfica confrontada a toda la formación, secundaria y terciaria de origen, haciéndose evidente no solo el esfuerzo que había que realizar en uno mismo sino muy especialmente para poder enseñar en esta dimensión. En este sentido esta etapa coincide con la preocupación de poder presentar esta mirada historiográfica en distintos niveles de enseñanza encontrándose resistencias para el aprendizaje en cada lugar que se tuvo oportunidad de plantearlo (Segundo y Sexto año del CES, en el IPA tanto en Historia Nacional o en Didáctica o en una conferencia entre pares) pues se trataban de auditorios en los que más se consideraba esa explicación nacionalista.

Esas resistencias permitieron reflexionar sobre cuáles eran los obstáculos para el abordaje en esta mirada, transformándose así en una de las inquietudes permanentes,

que se pretende desarrollar en este trabajo pero que también tiene caras coincidentes con el otro enunciado del subtítulo mencionado.

Dejar ser, aspecto fundamental en un país que ha desarrollado una particular interpretación de la laicidad, en la que generalmente se la vincula con neutralidad hermética que no permite el menor desliz por el mundo de las ideas, cuando en realidad el concepto integra la acción del educador como la de exponer y dar lugar a las distintas posiciones. La propia Ley de Educación (Ley N° 18.437, Uruguay, 2009) vigente, así lo garantiza.⁶

Ahora, si se toma la acepción más común, surge la pregunta de cómo hace un profesor de secundaria para que sus creencias no contaminen sus exposiciones en clase. ¿Es posible entonces transitar por un camino de estricta neutralidad? ¿Hasta dónde pesa en los profesores esa cultura laicista que condiciona tanto, que establece un “deber ser” formal pero que aleja de la identidad particular, de reconocerse, de hacerse conscientes de las particulares intenciones de enseñanza, de asumirlas desde la libertad responsable? ¿Es posible que nuestra lectura, interpretación y enseñanza de la Historia sufra condicionamientos, por ejemplo, al desconsiderar especialmente el papel de la Iglesia Católica, llegándose a conclusiones que impiden aproximarse a la verosimilitud del conocimiento histórico?

Si la sobrevivencia de una “historia nacionalista” para el primer caso y la existencia de una “cultura laicista y estatista” para el segundo continúan sesgando y condicionando la enseñanza de la Historia, es claro que introducirse en el fondo de esta temática tiene connotaciones didácticas, sociales y políticas.

¿Hasta dónde el docente autoimpone censuras consistentes con esa cultura? ¿Cómo ser profesor de Historia, profesar una fe, realizar una buena enseñanza? Se intentará reflexionar sobre cómo este aspecto contribuye a cuestionar la utopía de la neutralidad y/o la laicidad, al menos como en la generalidad se la concibe, pero también acerca del uso del poder docente y del respeto por la libertad del educando.

⁶Al respecto se puede observar los siguientes artículos:

Artículo 10. (De la libertad de enseñanza).- La libertad de enseñanza estará garantizada en todo el territorio nacional y tal como lo establece el artículo 68 de la Constitución de la República, la intervención del Estado será "al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos". Asimismo, promoverá la calidad y pertinencia de las propuestas educativas.

Artículo 11. (De la libertad de cátedra).- El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance. (Ley N° 18.437 Ley General de Educación. Uruguay, 2009)

Con camino recorrido

No es posible finalizar esta introducción sin dejar de dar cuenta que la propia experiencia del autor investigando Historia reconoce un camino vinculado a las temáticas que se quiere abordar en este trabajo. A mediados de la década de 1990 comenzó su integración al equipo de investigación de Obsur⁷ sobre inmigración italiana, religiosidad y nación, dirigido por Gerardo Caetano. Sobre este campo de estudio se desarrollaron diversas investigaciones históricas que dieron lugar a un conjunto de publicaciones. También ha investigado los nexos entre el catolicismo uruguayo y los conceptos de nación y nacionalismo, con énfasis en el lugar ocupado por la Iglesia durante el Uruguay del Centenario. Otro centro de interés ha sido el de la educación, las controversias sobre ella, la postura del Estado y las distintas posiciones religiosas al respecto ante la complicada relación entre el Estado y la enseñanza privada en general y católica en particular.

Esta experiencia permitió desarrollar un fuerte vínculo en los temas relacionados a Iglesia Católica, Estado y Sociedad, siendo éste un abordaje profundizado y vinculado a diversos períodos históricos del Uruguay⁸. Particularmente en los últimos años el autor ha insistido en los temas de Religión e Iglesia Católica en referencia al proceso Colonia, Revolución e Independencia y a los que también ha integrado la perspectiva de la Historia Regional.⁹ Ha realizado también investigaciones sobre congregaciones religiosas en el Uruguay y sus vínculos con la Historia política, social y educativa del siglo XX¹⁰. El concurso como docente efectivo del IPA para la

⁷ Observatorio del Sur (OBSUR) es una asociación cultural integrada por laicos y sacerdotes católicos y se dedica a tareas de producción y difusión de reflexión y conocimiento sobre la sociedad uruguaya y formación pastoral. En su labor editorial ha favorecido el trabajo de investigadores en el campo de religión, Iglesia Católica, Estado y sociedad y otros temas de relevancia en el campo de las ciencias sociales y la reflexión teológica.

⁸ Participó como coautor de las siguientes publicaciones: Sánchez, Alejandro y Geymonat, Roger (1996) *La búsqueda de lo maravilloso. San Cono y otras devociones populares*, Montevideo, Cal y Canto-Obsur; Caetano, Gerardo et al (2000) *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910–1930)* Montevideo. Taurus; Geymonat, Roger et al (2004) *Las religiones en el Uruguay. Algunas aproximaciones*, Montevideo. La Gotera; Caetano, Gerardo; Geymonat, Roger; Greising, Carolina y Sánchez, Alejandro (2013) *El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones* Taurus).

⁹ Sánchez, Alejandro (2008), Artiguismo, educación y evangelización en las escuelas de la patria en *La revista APHU* Montevideo; Sánchez, Alejandro (2011), La Revolución Íntima en *La Revista* de Fenapes, año I, N° 1 junio; Sánchez, Alejandro (2011) Política, religión y revolución en “*Comprender el Bicentenario. El proyecto artiguista*” N° 9, Santillana – Diario “El País” julio; Sánchez, Alejandro (2011) Iglesia, educación y revolución en *Comprender el Bicentenario. El proyecto artiguista*” N° 10, Santillana – Diario “El País” julio; Sánchez, Alejandro (2013) La Provincia Oriental y la defensa de la soberanía eclesiástica en *Las Instrucciones del año XIII. 200 años después* Gerardo Caetano y Ana Ribeiro (Coord.). Montevideo. Taurus.

¹⁰ Sánchez, Alejandro (2005) *Libres como pájaros entre los pinos. Historia de los 50 años del Colegio Jesús María de Carrasco*. Cipes, Montevideo; Sánchez, Alejandro (2017) La insólita fundación de los maristas en el Uruguay en *Historia y Docencia*, APHU, Montevideo.

disciplina Didáctica de la Historia le ha permitido desarrollar como línea de interés la relación entre Historia investigada e Historia enseñada, indagando sobre cómo pasar de una mirada de Historia Nacional a la Historia Regional¹¹, así como también de la presencia de la Iglesia Católica en la enseñanza de la Historia en este país.

Desafío en ciernes

En búsqueda de una nueva perspectiva entonces, “el historiador se ve obligado a realizar nuevas propuestas de inteligibilidad y veracidad, a revisar los conceptos con los que caracterizaba el conocimiento histórico” e indagar de qué manera esto repercutió en los manuales de estudio, en los contenidos de los programas en general, en las evaluaciones, bajo la sospecha de que todo pueda estar “organizado con arreglo a las antiguas concepciones”, tal como sostiene Pilar Maestro (1997, p. 21).

En los distintos institutos dependientes del Consejo de Formación en Educación¹² se ha pretendido con el cambio de denominación de la asignatura Historia Nacional II reconvertida en Historia Regional Platense explicitar claramente cuál es la concepción sobre la que se sustenta este conocimiento, por lo que las generaciones de egresados recientes deberían tener un impacto de ello en su enseñanza de la Historia y en su didáctica, lo mismo que en el caso de los profesores experimentados que incorporan los avances historiográficos.

Sin embargo, los profesores ¿lo están llevando a cabo en sus prácticas? ¿Existe un distanciamiento entre el “saber enseñado” y “el saber original” o “saber sabio” que termina asemejándose a las fórmulas de la historia “nacionalista”? ¿Se logra establecer la “vigilancia epistemológica” pertinente al decir de Chevallard (1997, p. 4)? ¿El objeto enseñado, da cuenta efectivamente del objeto cuya enseñanza se proyectaba?

El papel del profesor y su práctica es la clave del enigma, ya que no se trata solo de “modernizar” los contenidos sino “de modernizar la concepción misma, los fundamentos de la Historia enseñada” (Maestro, 1997, p.21).

Ahora bien, más allá del aludido “muro” levantado por la “cultura escolar”, existiendo ya investigación y producción historiográficas que pueden provocar otras maneras de explicar el pasado y considerando a priori que esta nueva historia no llega al aula, este trabajo también se propondrá establecer cuáles son las posibles proposiciones didácticas que pueden contribuir a que se opere ese traslado.

¹¹Sobre esta particular, en el año 2013 realizó su Defensa de Tesina para “Diploma del Posgrado de Didáctica para la Enseñanza Media” expedido por CFE/UDELAR (Universidad de la República, Uruguay).

¹²Ya citado como CFE

Con esta meta se definió previamente cuáles son las categorías de análisis que se verán contempladas en este trabajo que se analizarán en el próximo capítulo junto a los aportes de la Didáctica del Historia concretamente para el caso uruguayo.

Capítulo I: sobre la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria en el Uruguay

En este capítulo se intenta analizar la particularidad de la tradición de enseñanza de la Historia en el Uruguay condicionada por la existencia de una cultura escolar y nacionalista, laicista y estatista. En ese recorrido se incluye también la relación entre Didáctica e investigación de la Historia y como fuera dicho se abordará previamente cuáles son las categorías de análisis que se verán contempladas: la dimensión de la Historia Regional y el papel de la Iglesia Católica camino a la Emancipación.

1.1. Categorías de análisis

1.1.1. Historia regional. Este concepto propone un renovador cambio de perspectiva. No supone un nuevo objeto de estudio, sino una nueva mirada, un nuevo acercamiento, un abordaje analítico claramente diferente a la concepción nacionalista. Por ejemplo, se puede estudiar la formación de la Provincia/Estado Oriental en el marco de la coyuntura regional y mundial, examinando los diversos proyectos y alternativas de independencia, anexión, unión o incorporación formulados o aplicados hasta 1830 en que se concreta la independencia. Simultáneamente se examina los fundamentos y expresiones de la elaboración discursiva de ese pasado en clave de nación y procurando demostrar sus inconsistencias. Es decir, de lo que se trata es de descentrar el abordaje de los procesos históricos de la consideración del estado-nación, incorporando otras escalas espaciales de análisis como la de los imperios que se disputan estos espacios geográficos, la de los cuerpos territoriales y sus relaciones entre ellos y con los "centros" que demandan su subordinación. Esto implica, a su vez, un esfuerzo por revisar el vocabulario político y los conceptos, los documentos escritos, la noción de frontera y de espacio, los mapas de uso frecuente, las concepciones de estructuras que en una historia nacionalista generan otra interpretación y no permite la comprensión del proceso.

1.1.2. Iglesia católica. En el caso de la enseñanza de los temas vinculados a la Iglesia Católica en el periodo propuesto es preciso establecer claras diferencias con nuestro tiempo. Hoy somos parte de sociedades que cuentan con un largo proceso de secularización y concebimos al factor religioso como en un espacio privado y desvinculado de las otras esferas de la comunidad política. Sin embargo en 1800 y durante el estallido y el proceso revolucionario como bien lo ha señalado Di Stefano

(2004) resulta muy difícil –si no imposible– distinguir a la comunidad de los creyentes de la sociedad ya que se partía de la suposición de que todo miembro de ella era a la vez miembro de la grey católica. La religión estaba de tal modo fundida en las demás dimensiones de la vida social que sería un error tratar de aislarla de ellas. Su pluralidad e identificación con la sociedad llegaba a tal punto que incluso el actual concepto de Iglesia, para Di Stefano, se vuelve inadecuado para referirlo. (p.18) El mismo autor advierte que difícilmente puede rotulárseles de tal modo sin proyectar sobre ellas anacrónicamente características que la Iglesia adquirió en períodos sucesivos.

La Iglesia tal como se la entiende hoy, no existía en el momento de las independencias latinoamericanas. Podría decirse incluso que fue construyéndose con el surgimiento de las nuevas naciones mientras se diferenciaba de los Estados. Aún más, se puede sostener que ella misma es “fruto del proceso de secularización” según lo expresan Cárdenas y Stiven. (2016, p.15)

Esta idea ha sido oportunamente desarrollada por Di Stefano, quien además agrega que al considerarse las relaciones entre la Iglesia y el Estado “en tiempos que puede decirse que no existen ni el uno ni la otra” ya que estas entidades nacen justamente del proceso de secularización “que la revolución no crea pero si acelera” (Di Stefano, 2004, p. 94). Llega por tanto a la conclusión que será en buena medida el Estado el que, al formarse, determine un espacio para la existencia de un interlocutor distinto de sí mismo.

El acuerdo entre los Reyes Católicos y la Santa Sede por el cual el Papado le otorgó a la Corona el instrumento del Regio Patronato estableció la protección que el Estado debió brindarle a la Iglesia en su tarea evangelizadora y la contrapartida de todo aquello que la Iglesia debió permitir al Estado para que pudiera intervenir en asuntos eclesiásticos. Y como señala Ayrolo (2007, p.53), resultó de tal eficacia para la Corona que cuando la América española se independizó, la mayor parte de los países que se formaron reclamaron categóricamente el Patronato sobre sus Iglesias y, pese a que ninguno logró el reconocimiento de la prerrogativa papal, casi todos actuaron – durante más o menos tiempo- como si la hubieran heredado de la Corona en el momento de la independencia. Incluso previo a la independencia lo ejercieron también los caudillos como un atributo de su propio poder (muy especialmente José Artigas en la defensa de la autonomía provincial).

Para hacer más complejo aún el tema hay que agregar la importancia de las diócesis como circunscripción territorial y la defensa de sus autonomías, el papel de los

sacerdotes, los debates que se dan sobre las relaciones entre la Iglesia y la naciente república, la libertad de cultos, etc.

Con la aparición del Uruguay independiente, la Constitución de 1830 estableció por el artículo 5° que la religión del Estado fuera la católica. Pero nada se expresó en torno a la libertad de cultos por lo que no se prohibió expresamente. Se reguló la existencia del clero regular y secular y se estableció por el artículo 76° la obligación del Presidente de la República de proteger la religión católica.

Los limitados recursos con los que contará el naciente Estado evidenciaron la debilidad con la que deberá sostener a la misma Iglesia. La situación se agravará en el correr del siglo hasta que se concrete la separación de ambos con la Constitución de 1918.

Se debe subrayar además, que desde el inicio de la vida independiente se procuró la autonomía eclesiástica de la diócesis de Buenos Aires, ya que desde ese centro de poder “en distintos momentos históricos, se tuvo una relación conflictiva” (Bazzano et al, 1993, p.39). En 1832 el papado nombra a Dámaso Antonio Larrañaga como Vicario Apostólico, con todas las facultades propias de un vicario capitular en “Sede Vacante” pero la Iglesia Católica deberá lidiar con las condiciones de fragilidad y pobreza, escasez y falta de formación del personal junto a los conflictos con las corrientes liberales en ascenso que se continuarán a lo largo del siglo.

1.2. El camino de la Didáctica

Si bien la existencia de la Didáctica como campo de cuestiones referidas a la enseñanza reconoce una larga historia, su organización como disciplina autónoma con vocación científica es relativamente reciente. En buena medida, este proceso de reconfiguración del pensamiento y discurso didáctico respondió a la necesidad de buscar respuestas a diversas problemáticas de la enseñanza que, en el marco de los sistemas educativos, no podían ser resueltos satisfactoriamente.

De esta manera, las preocupaciones que acompañaron a Comenio en el siglo XVII acerca de “cómo enseñar todo a todos”, hoy han sido sustituidas por otras que buscan enfrentar el desafío de pensar en formas de organización de grandes dispositivos educativos que resuelvan “cómo ayudar a que otros, muchos, enseñen” (Feldman, 1999: 26) en contextos de diversidad y masificación.

Actualmente, resulta difícil concebir a la Didáctica desde una perspectiva general y abstracta, no anclada en un objeto de conocimiento específico. Las nuevas

teorías acerca de la didáctica se desarrollaron en relación con los contenidos disciplinares específicos, en el entendido que enseñanza y disciplina a enseñar se constituyen y conforman mutuamente a la hora de pensarlas en clave educativa.

En buena parte del recorrido histórico de la Didáctica, el conocimiento y la acción estuvieron estrechamente relacionados con otras disciplinas, en especial la Psicología, la que al intentar configurarse ella misma como campo de saber científico contribuyó a que la Didáctica comenzara también a hacerlo, aunque heredando, en buena medida, sus enfoques, teorías y programas de investigación. Durante este período donde la atención estaba centrada preferentemente en el sujeto que aprende y en sus etapas evolutivas, la Didáctica cayó en posiciones reduccionistas y aplicacionistas asimilando el planteo didáctico al plano psicológico

Con la influencia de las corrientes conductistas y los enfoques tecnicistas, sustentados en la racionalización instrumental, se abrió paso una concepción de la Didáctica caracterizada por una perspectiva “tecnocrática”, que concibió a la práctica de la enseñanza como mera “ciencia aplicada”. Este planteo comenzó a resquebrajarse cuando sus sustentos teóricos y su divorcio con las propias prácticas de enseñanza dejaron al descubierto su fragilidad y limitaciones.

Fue en ese proceso en que surgieron nuevos modos de pensar los problemas de la enseñanza, posicionando a la Didáctica no como una disciplina prescriptiva, aséptica, que enuncia leyes de validez general, sino como un campo de reflexión, análisis y comprensión de procesos atravesados no solamente por cuestiones disciplinares, metodológicas o técnicas, sino por aspectos afectivos, subjetivos, inconscientes e ideológicos que obligan a desarrollar miradas más complejas, siempre situadas, donde los factores que hacen a procesos de comunicación interpersonales juegan un rol decisivo en el logro de las intenciones educativas. No se trata de fines ni objetivos que son por definición unidireccionales.

La corriente didáctica emergente será denominada “Didáctica Crítica o de los sujetos”. Por medio de ella se busca relacionar y dar una explicación del sujeto analizando en conjunto con las personas, la institución y su situación particular. Al analizar reflexivamente la práctica docente, se procura ser consciente del contexto y las teorías que atraviesan al sujeto, con los aspectos ideológicos e institucionales que subyacen en él y lo condicionan.

Asumir la enseñanza como una práctica significa considerarla una actividad, una acción social, que tiene toda la complejidad de ésta, ser histórica, interpersonal, mediada por el lenguaje y que incluye múltiples representaciones de los sujetos implicados en la misma. En este marco comprensivo e interpretativo de la Didáctica, las relaciones entre teoría y práctica adquieren una nueva dimensión. La teoría no precede a la práctica ni dictamina lo que debe hacerse, sino que entre ambas hay una relación de involucramiento y son mutuamente constitutivas y autorreferenciales. Manifiestan su pretensión de explicar lo que el docente hace en su práctica desvelando sus creencias, intenciones e ideología, a veces escondida o camuflada por costumbrismos o tradiciones de enseñanza que pretenden justificar la acción del individuo incluso ante la negligencia profesional. La posibilidad de superarse está en la teorización que realicen los propios docentes sobre lo que hacen ya que son los únicos capaces de llevar una acción nueva adelante.

En síntesis, la Didáctica Crítica le devolvió la complejidad del acto educativo, destacando su carácter siempre singular y contextual; resignificó la práctica, buscando los fundamentos o razones ideológicas que la sustentan; atendió a la biografía y el pensamiento del profesor; reconoció nuevas relaciones entre teoría y práctica y complementó la preocupación del qué y cómo se debe enseñar que reduce la acción del profesor al de aplicador, enriqueciéndola con las preguntas de por qué y para qué enseñar y comprometiendo así al acto de enseñanza con lo histórico, lo social y lo político.¹³

1.3. Acerca de la Didáctica de la Historia

La construcción del sujeto que enseña se trata de un largo trayecto que cuenta con un escenario permanente, cambiante y desafiante denominado Didáctica. Si se toma a la Didáctica, como una teoría de la enseñanza que relaciona a los educadores con sus prácticas de enseñanza se puede decir con propiedad entonces que ese escenario es **permanente** en cuanto que el sujeto que enseña no deja de construirse en tanto se preocupa y se interesa por sus prácticas de enseñanza.

Es también **cambiante**. Uno y sus circunstancias, en tanto el sujeto que enseña no es siempre el mismo y como protagonista del acto de enseñar redescubre el sentido de

¹³ El actual cuerpo docente de Didáctica de la Historia en líneas generales se ha sentido atraído por una amplia gama de exponentes teóricos que pasan por los iniciales referentes de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, H., Horkheimer, M., Adorno, T. y Habermas, J.) y continúa con una larga lista (aquí incompleta) de autores: Carr, J; Kemmis, S; Stenhouse, L Schön, Donald, Barbier, J.M., Perrenoud, P; Blanchard, C; Maestro, Pilar; Fenstermacher, Gary; Pérez Gómez, Ángel; Pozo, Juan Ignacio; Davini, M.C.; Camilloni, A.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Zavala, A.; Scotti, M. etc.

esa acción inserto en un espacio y tiempo que lo rodea y cobija y que también es cambiante. Lograr interpretar como se adecua ese sujeto, es teorizar sobre la identidad del sujeto, sea este profesor, investigador o ambos. Como se ha sostenido, son “teorías a la vez de una práctica de la que provienen y hacia la que van, porque si no coinciden, no son” (Zavala, 2004 p.2). Lo primero que aparece en el centro de la cuestión es el propio sujeto de la acción. Se debe agregar a esta perspectiva las características del conocimiento que enseña. En tanto profesor de Historia y como siempre ocurre, “los desafíos del presente también sirven para nutrir el oficio de interrogar el pasado” (Caetano y Rilla, 2005, p.39), promoviendo tantas preguntas nuevas como la redefinición de viejas perspectivas y al ser así la Historia una realidad cambiante en la mente del historiador, se refuerza su característica de conocimiento inacabado y en permanente transformación por el sujeto.

Se trata además de un escenario **desafiante**, que provoca que el sujeto que enseña no pueda depositarse (ni conformarse) solo en cómo enseña sino también en cómo se aprende. Además se debe preguntar sobre el contexto social de aquellos que aprenden y por el marco institucional y comunitario desde dónde lo hace.

La reflexión es la base del accionar. Se debe sostener en fundamentos teóricos y en el conocimiento práctico, por lo que la “autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” generando así condiciones permanentes, “según la propia experiencia, la competencia y los conocimientos profesionales de cada uno.” (Perrenoud, 2004, p. 12)

Sin duda, entonces que frente a estas premisas la figura del practicante reflexivo es la clave fundamental para el mejor ejercicio de la profesión docente, pero a su vez sabiendo que el análisis de la práctica sólo puede tener efectos reales de transformación si el sujeto se implica fuertemente en él. El practicum reflexivo debe trabajar para hacer conscientes sus esquemas de acción que son la base de su formación y desde dónde plantear sus intenciones de enseñanza. (Perrenoud, 2004, p. 119-120)

Vinculando esta reflexión sobre la Didáctica con lo que anteriormente se denominó dejar pasar y dejar ser, se reflexionará en el siguiente tramo en cómo despejar las ilusiones científicistas, objetivistas y metodológicas, al decir de Perrenoud (2004), ilusiones que suelen rodear, la intención de realizar una buena enseñanza.

1.4. Desarmando ilusiones

Como lo expresó Ana Zavala, la idea de que la práctica expresa al sujeto de la práctica supone que la teoría que acompaña y guía a esa acción pertenece a ese sujeto, que es autor y actor de la acción. En el escenario uruguayo de particular cultura laicista, tan potente, el actor, profesor uruguayo, prepara su performance con la razones que lo fundamentan y sostienen dando cuenta de “los juegos identitarios y autobiográficos del sujeto de la práctica”. (Zavala, 2005, p.17)

La lealtad esperada entre ese autor-actor y el escenario que lo recibe no puede dejar dudas sobre lo que cree y el mandato que se le impone. El profesor de Historia suele ser portador, al decir de Perrenoud de la **“ilusión científicista”** sin poder considerar que los saberes de las ciencias humanas son frágiles y están sometidos a revisiones y a discusiones ideológicas o epistemológicas. Se considera respetuoso y objetivo y no se le ocurre considerar que “nada no fuera aséptico o neutral” (Perrenoud, 2004, p.88).

Puede contar también la **“ilusión objetivista”** como si el individuo pudiera desprenderse de su propio sentido de la realidad sin tener en cuenta las representaciones de lo que ocurre en la clase. Como señala Perrenoud está en juego la definición de la situación, “la epistemología, las teorías subjetivas, los conocimientos de las experiencias, de los actores, etc.” (Perrenoud, 2004, 95) Ahí pues, el docente se debate, buscando no perder el equilibrio del profesor esperado en el contexto laico, producto de la educación vareliana¹⁴ recibida. Un “deber ser” que suele ser muy asfixiante convivir con él, ya que “todo proceso educativo es el ejercicio intencional de la influencia” (Pérez Gómez, 1989, p.323) y el saber administrar esa influencia conlleva siempre alcances éticos. La condición que permita asumir al docente esa tensión es comenzar a aceptar quién es cada uno y qué concepciones necesariamente van a estar presentes en la práctica, porque necesariamente depende del docente.

Y todo tiende a cerrar como siendo parte de la **“ilusión metodológica”** cuando, por el contrario, la condición de enseñante se debe reforzar en aquello que proviene de

¹⁴ La denominación “vareliana” está referida a la reforma de la educación, promovida por José Pedro Varela en 1877, en tiempos que el Uruguay pone proa al gran impulso de la modernización y en coincidencia con ese proceso. Civilizar y dejar atrás los rasgos de “barbarie” del Siglo XIX por medio de valores y saberes fueron los objetivos acordes con un mundo disciplinado y moderno. Su propuesta se basó en los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad y para que el decreto de reforma fuera viable se concretó bajo la dictadura de Lorenzo Latorre pero solo asegurándose los dos primeros postulados en primera instancia hasta que 1909 se completaron los tres bajo la directriz del Estado.

otras miradas sobre lo que hace, de las preguntas que se pueda plantear, “más que de los métodos y las técnicas” (Perrenoud, 2004, p.98). Todo enfoque y práctica pedagógica enseñan no solo por lo que dicen que enseñan sino aún mucho más, por lo que no dicen, por lo que ocultan y desconocen y, al fin, “instauran en la misma práctica, como estilo de interacción entre los sujetos, entre ellos y el conocimiento, y entre todos ellos y el contexto social” (Davini, 1995, p.106).

Partiendo de un planteo similar, el autor tuvo oportunidad, analizando su propia práctica, de publicar en un artículo de reciente aparición el caso de una estudiante que se manifestaba de manera desconcertante ante el docente (Sánchez, 2017). Luego de explicar que el docente obviamente no es un sujeto neutral que aplica técnicas, sino que es un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no solo la manera de ejercer su rol sino también los resultados de su enseñanza (Davini, 1995 p.117), trata de entender/entenderse para saber qué es lo que pudo influir en dicha estudiante para comunicarse de la forma que lo hizo, expresar sus creencias e identificarlas con las del profesor.

Dicha reflexión también pretendió considerar hasta dónde el caso analizado daba cuenta de la resistencia de esta alumna ante el poder docente. Sostiene Davini que en las relaciones entre sujetos, “pocas dejan tan transparente las tramas de poder como la situación pedagógica”, marcando así las condiciones en las que va a desarrollar la práctica y generando la aceptación tácita de los subordinados, en este caso los estudiantes. (Davini, 1995 p.53)

Por si fuera poco, la cuestión de los saberes va unida a la de la legitimidad. Muchas veces, las propuestas de evaluación propuestas por los docentes provocan el encuentro (aunque permanezcan oculto) de saberes que son rivales. (Sánchez y Decia, 2009) La legitimidad estaría dada por una intención de ubicar por el docente determinados saberes en el alumno, verdadera operación de poder dominante, tanto si la operación de legitimidad es peculiar a ese docente o cuenta con el consenso del cuerpo docente que discrimina los saberes. En este sentido el proyecto de todo saber dominante es “convertirse en el saber unificador de los demás” (Beillerot, 1998 p. 5-6).

El caso mencionado y los aportes que acá se resumieron ubican y potencian aún más la relevancia de la temática a analizar en este trabajo.

1.5 La investigación en Historia como uno de los instrumentos del práctico reflexivo

La investigación en Didáctica en Historia constituye una fusión fabulosa de transformación educativa. La exploración - creación, el trabajo hermenéutico y especulativo llevado al aula en la búsqueda de reflexión y de conocimiento, es un instrumento maravilloso que lleva al docente a apartarse del papel de mero reproductor y les permite generar una atmósfera de investigación con los estudiantes en clase, haciendo efectivo el tan ansiado cruce de caminos entre el saber de la Didáctica y de la Historia.

El saber, el enseñante y el aprendiente, como lo señala Chevalard (1997), constituyen un sistema didáctico en donde el papel del enseñante se distingue por transportar saber sabio al aula y convertirlo en saber enseñado. En esta transposición didáctica es que el docente puede desarrollar una vigilancia epistemológica que debe exigirse tanto en conocer las formas en cómo hacerlo (como se trata con la investigación en Didáctica) hasta en el contenido, transformante y transformador del conocimiento histórico que se sostiene en la producción en Historia y en la investigación (como se hace con la investigación en Historia). Sobre este tema el autor se ha detenido oportunamente sosteniendo la importancia que con los estudiantes-practicantes se aliente la construcción de un perfil vocacional en el que se incluya también la investigación en la Historia como un elemento ineludible de su rol docente. De lo contrario ¿qué conocimiento histórico ha de profesar, sino participa de la experiencia de “hacer Historia”? (Sánchez, 2006)

No se trata de suplantar el papel de profesores enseñantes, por el de historiadores, pero sí el de integrar el de investigadores para el conocimiento de la Historia y como procedimiento de su enseñanza. Como afirma Maestro (1994, p.60) la concepción de la Historia y la concepción de los procedimientos no pueden separarse. En la conferencia mencionada anteriormente José Pedro Barrán señaló que la enseñanza le preparó para la investigación y enseñó mejor cuando investigó. (Barrán como se citó en Sánchez, 2006). En tal caso la riqueza del planteo se expresa no sólo en la profundidad del conocimiento de un saber académico específico a alcanzar y a reproducir, sino también, y probablemente lo más importante, en visualizar una postura del educador respetuosa del educando y facilitadora de su creciente conciencia en libertad. Los alumnos, estudiantes secundarios o terciarios, serán muchos más capaces, probablemente, como ciudadanos, no sólo por aquello que sepan responder sino por la calidad de las preguntas que se sepan formular. Sin duda que esto va en línea de preguntarse por el sentido político de la educación. Alude por cierto al lugar y

responsabilidad como educadores en la sociedad. Como bien se ha dicho no es mejor historiador ni aprende mejor quien usa más correctamente una técnica, “sino aquel que hace preguntas más variadas, sabe ver los problemas fundamentales y plantearlos bien” (Maestro, 1994, p. 63).

Se entiende así, entonces, que el educador, profesional de la docencia, debería contar con variados andamiajes teóricos y prácticos que le permitieran superar acciones intuitivas o reproductoras. De ahí la importancia de la investigación en la formación docente. Como se ha estado planteando, el análisis de las prácticas aparece hoy igualmente como una herramienta para la acción y para la construcción del sujeto que enseña. Considerada inicialmente sobre todo como una herramienta de formación, el análisis de las prácticas es parte también de la investigación y complementa a la del conocimiento histórico.

Así se fortalece la actividad práctica de un sujeto, construida por una serie de teorías que le dicen lo que es ser profesor, lo que son los alumnos, incluso lo que su profesión significa académica y socialmente. Teorías de la práctica, que son no solo saber sabio (académico), sino también aquellos supuestos en que el sujeto cree, aquello de lo que está convencido, teorías profesadas como les llamó Schön (1998); teorías por las que actúa, es decir sus intenciones, lo hacen movilizar saberes en un aula, teorías sustantivas que dan sentido a la acción de enseñar, y que pueden ser declaradas por el profesor mediante un correlato verbal, ofreciendo un sentido al mundo “real”. Es ese modelo mediador del profesor el que resulta fundamental, ya que el saber sobre determinada asignatura no garantiza el saber enseñarla. La Historia enseñada debe respetar la rigurosidad de la Historia investigada, especialmente teniendo en cuenta que lo “que los profesores enseñamos es una versión de lo que sabemos” (Zavala, 2004, p. 6).

La formación de profesores investigadores que produzcan conocimientos sobre el pensar y el hacer docente de manera de desenvolver las aptitudes y capacidades para reconstruir saberes, articular conocimientos teóricos y prácticos y producir cambios en su labor docente resulta fundamental. Pero además, será condición fundamental para contribuir a su capacidad de estar atentos a los avances historiográficos que se desplieguen en su disciplina y en cómo introducirlos en su enseñanza.

Pasar por el proceso de investigación y elaboración, implica no sólo preguntarse y buscar, sino también plantearse cómo decirlo, cómo expresarlo, cómo ser justo con aquello que se pudo lograr saber, que presentó los alcances y los límites de lo investigado. De esta manera se cuenta con una experiencia-herramienta con la que

orientar en forma diferente a sus estudiantes. Pero también redundará en la reflexión teórica sobre los problemas de la Historia, sobre la distinción del entramado que compone cada tema y sobre la delicadeza y precisión con la que se debe presentar a los alumnos. No solo para los temas que particularmente conoce, sino para aquellos que reproduce porque otros conocen.

De una Historia “absoluta” muy pocas cosas pueden surgir exceptuando otros absolutismos. José Pedro Barrán ha reflexionado sobre este asunto, partiendo incluso de su experiencia al recordarse como joven de las décadas de 1950 y 1960 donde se veía con una rigidez conceptual, intelectual “tan drástica, tan condenatoria y absolutoria a la vez, en la valoración de los gestos, de las creencias, de las actitudes de la gente. (...) Así como la gente era buena o mala, las ideas eran falsas o verdaderas. Allí sólo había ideas” (Barrán, 1992 como se citó en Sánchez, 2006, p.18).

De todo esto también se desprende una concepción de la Historia y de la enseñanza de la Historia. ¿Cuál será el papel del profesor? Señala también Barrán ampliando la concordancia didáctica entre enseñanza e investigación:

Creo precisamente que uno de esos cometidos al que no debemos renunciar es ayudar a que el saber especializado se difunda y se haga un poco más de todos. Eso se vincula, por ejemplo, con el registro y la explicitación de las valoraciones y los poderes implícitos en una circunstancia dada, con el replanteo de los saberes que uno piensa naturales y evidentes por sí mismo. La función primordial del intelectual para mí no es construir, es cuestionar (...) lo más interesante que puede aportar un intelectual contemporáneo tal vez sea la puesta en duda permanente de los principios de su sociedad, lo cual lleva a nuevas construcciones y síntesis dialécticas. (Barrán, 1992, como se citó en Sánchez, 2006, p.19)

1.6. De la Historia “frecuente”

A fines del siglo XIX, todo Estado que pretendió consolidarse como tal debió pasar por un proceso de conformación de un imaginario nacionalista. Para el caso uruguayo con su ingreso en la órbita del capitalismo mundial, entre los años 1880 y 1910 se dio su primera etapa de Modernización, que le permitió terminar con las guerras civiles, la consolidación del Estado y una profunda transformación cultural con la que se montó las bases de su futura identidad.

Junto a una gran controversia sobre la fecha de la independencia, una segunda etapa del proceso puede distinguirse entre 1910 y 1933. En este período, que podría denominarse del Centenario, se discutió además, sobre el papel del Estado, la nación y la ciudadanía. En el aspecto medular de identidad e imaginario se culminó el proceso iniciado en la etapa anterior. Esto se hizo, no sin discusiones y conflictos, pero con un gran carácter hiperintegrador que tenía en cuenta tanto al inmigrante europeo que seguía

llegando a estas costas, como la mirada de la excepcionalidad uruguaya que pretendía distinguir a la “tacita del Plata” en su comparación con el resto de América Latina.

El ufanismo y el optimismo batllistas contribuyeron a cargarle a ese imaginario de un gran orgullo nacional por el pasado y el presente, a la vez de una admirable percepción sobre un futuro venturoso, convencidos que no se debía envidiar al país más adelantado de Europa y que incluso se superaba a muchos de ellos como solían sostener los manuales escolares, como por ejemplo los de Luis Cincinato Bollo editados desde 1885 en adelante.

Los libros escolares se convirtieron en un instrumento central en este proceso y dieron muestra de un mensaje ideologizado que sostenía la enseñanza de la Historia y toda la cultura escolar (Maestro, 2002, p. 26). En el caso uruguayo, como ha sostenido Leone (2000) la literatura escolar cumplió el doble cometido de consolidar y difundir los valores del primer imaginario nacionalista, convirtiéndose estos textos escolares en verdaderos “catecismos cívicos” o “fundacionales”, sobre todo, teniendo en cuenta que el proceso de construcción de ese imaginario fue coincidente con el de secularización, por lo que el Estado buscó ocupar aquellos lugares que anteriormente ocupara la Iglesia, creando una “religión civil” con valores que le son propios y que muchas veces presentaba en forma de “decálogos”. (p. 142)

Ya en el siglo XX, se puede apreciar el rol e importancia que adquirieron los libros de texto o manuales que reflejan una concepción específica, tanto en los contenidos, como en la manera de enseñarlos. Se suele sostener que los manuales transmiten una visión del mundo que a su vez coincide habitualmente con el conocimiento representativo de la cultura dominante presentado como el saber único y universal.

En ellos, al igual que en Francia y en la mayor parte de los países de Europa, se le dio nueva importancia a la Historia que debía contar el origen de cada país, de “cada ‘nación’ como se dice desde entonces. Nadie definía la ‘nación’ de la misma forma pero la nación se transformó en el objeto de una religión. La historia estaba al servicio de esa religión” (Citrón, 1992, p.7).

Ana Zavala (2014) destaca la vecindad temporal de la afirmación de los estados nacionales a lo largo del siglo XIX junto a un tipo de historiografía con fuerte interés en los temas “nacionales” y con la aparición de una materia escolar llamada, nada más ni nada menos, que “historia”. Se confirmó así el vínculo entre un tipo de Estado, nación y

régimen, y la enseñanza de conocimientos que contribuyeron tanto a su justificación como a su buen funcionamiento.

En cada país de Europa se pusieron a escribir la historia como si Francia, España, Alemania del siglo XIX siempre hubieran existido. Cada uno de ellos se encerró en un relato del pasado limitado al de su país al que transformó en el centro del mundo. Como ha señalado Citrón, los franceses creyeron que la ‘Galia’ era ya Francia y los alemanes que Alemania era la antigua Germania. También agrega, pregunta y ejemplifica Citrón: “¿Cómo fue que los historiadores franceses lograron hacernos creer que Francia existía ya en la época de los ‘galos’ y que además nosotros continuamos creyéndolo?” (Citrón, 1992, p.7).

En todo caso para Hobsbawm esto no ocurre alegremente, sino que hay que considerar hasta qué punto esa “nación” es un intento por llenar el vacío que dejó el desmantelamiento de anteriores estructuras comunitarias y sociales, “inventando algo que podría funcionar como comunidad o sociedad percibida conscientemente o producir, sustitutos simbólicos de la misma” en su lugar. (Hobsbawm, 1998, p. 99-100).

La necesidad de contar con un pasado (ya se trate de seres humanos, colectividades e instituciones) no indica que ese pasado es el que la investigación histórica dejó al descubierto. Así, Hobsbawm señala que el ejemplo clásico de una cultura de la identidad que está anclada en el pasado por medio de mitos disfrazados de historia, es precisamente, el nacionalismo. Las naciones que son entidades históricamente novedosas pretenden existir desde hace mucho tiempo. Y para ello recurren a “anacronismos, omisiones, descontextualizaciones y, en casos extremos, mentiras” (Hobsbawm, 1998, p. 267).

Con un sentido parecido y en razón de una búsqueda por llenar el vacío emocional que deja la retirada o desintegración de comunidades y redes humanas, Benedict Anderson (1993), afirma que a la nación se la debe pensar como una comunidad imaginada y se pregunta por qué la gente, después de perder las comunidades reales, desea imaginar este tipo concreto de sustituto. Puede que una de las razones sea que en muchas partes del mundo los Estados y los movimientos nacionales podían movilizar ciertas variantes de sentimientos de pertenencia colectiva que ya existían y que podían funcionar armónicamente con Estados y naciones modernos. A estos lazos Hobsbawm (1991) los llama protonacionales.

De la misma forma que ocurrió en Europa, en el Uruguay sucedió algo semejante con la Historia enseñada, ya que se partía del supuesto que el país siempre

existió; con una línea de continuidad que se proyectaba desde el mojón inicial de los charrúas y con el determinismo geográfico del río Uruguay hasta su creación como Estado independiente.

Los intentos de plasmar una Historia Patria, como le gustaba llamarla al Hermano Damasceno (1955), o una Historia Nacional, como la presentaba Eduardo Acevedo (1935), eran destinados tanto a los criollos como a los hijos de inmigrantes, promoviendo el conocimiento del pasado, el gusto por la idea de libertad, el afán republicano, la admiración por gestas de los héroes y por los símbolos patrios, aspectos que conformaban un potente imaginario social.

Historia pretenciosa, con el mandato (oficial o vocacional) de formar una nacionalidad que arremetiera contra las diferencias entre “blancos” y “colorados”, de aquellos “orientales” que necesitaban una “historia común”, un resumen algo deformado de la realidad pero eficazmente conciliador e identitario. A la vez se insistió en la afirmación de un “nosotros” orgulloso, de su “diferenciación” con respecto a la región y al continente y de su “identificación” con Europa y los Estados Unidos. En efecto, “el propósito era la afirmación de un “ser nacional” diferente pero siempre construido desde una lógica especular y antagónica con los “otros” de la región, especialmente con Argentina” (Caetano, 2005, p.1).

Para que la instalación del nacionalismo uruguayo fuera exitosa se contó con ciertas ventajas. Por ejemplo, la defensa de esa postura nacionalista estuvo más distribuida entre los actores y en el juego del sistema de partidos. Como se ha sido señalado, nacionalista podría ser el batllismo colorado con sus propuestas de reformismo económico pero también el partido blanco cuando apoyaba su tradición en la lucha contra las intervenciones extranjeras o en el cultivo de las tradiciones más rurales que urbanas. (Rilla, 2013, p. 61)

En esa afirmación de la identidad nacional no es de extrañar que en 1932 se propusiera que los maestros que ejercían docencia en escuelas privadas debían ser nacidos en el país o haber residido en él desde la infancia, lo que disparaba no solo contra la nacionalidad de muchos maestros, sino también contra la congregación religiosa de la que podían ser integrantes los mencionados educadores.

Ese imaginario nacionalista se vio reforzado a su vez por otro, derivado de los efectos del proceso de secularización uruguayo. Este se dio en el marco de una pugna entre la Iglesia y el Estado por la construcción y ocupación de lugares sociales antes no plenamente cubiertos. En el debate entre Iglesia y Estado no hubo ámbito de la vida

nacional que no reflejara, al menos en parte, la cuestión religiosa. En efecto, si bien hubo asuntos privilegiados (como el de la enseñanza en general y la enseñanza de la Historia en particular), nada pareció quedar ajeno a la misma, ni siquiera los feriados, el nombre de calles y de pueblos, o los libros de texto de Historia.

La consolidación del moderno sistema nacional de educación promovido por Varela fue “domesticado” y resignificado por Batlle a comienzos del siglo XX, junto a un equipo de pedagogos laicistas entre los que se destacó Abel J. Pérez, quien además de una destacada actuación como político y periodista, ejerció entre 1900 y 1916 el cargo de Inspector Nacional de Educación y, como ha sostenido Carolina Greising, fue un gran moldeador de identidad y ciudadanía “cuyas matrices impregnaron el colectivo de varias generaciones de uruguayos” (Greising, et al 2013, p. 313).

Su gestión estuvo caracterizada por lograr que la enseñanza fuera el lugar privilegiado de la expresión de una nueva religión civil, el carácter laico de dicha enseñanza y la responsabilidad del Estado sobre la misma estableciendo controles e inspecciones de los centros de educación ya fueran públicos o privados.

Consustanciado Abel J. Pérez con los cambios que se venían procesando con el reformismo batllista, le asignaba una especial importancia al papel que debía desempeñar la escuela pública en ese contexto y en la necesaria revisión de la escuela vareliana para adaptarla a las necesidades del nuevo siglo.

De acuerdo a lo destacado por Greising, para el Inspector Pérez el creciente abandono de la fe religiosa había provocado el abandono del código moral en el que ella se sostenía y de ahí la importancia de que en la escuela se lograra construir una moral sustituta para futuros ciudadanos habitantes de una nación civilizada y civilizadora. El modelo laico promovido por el mencionado pedagogo para desarrollar esta misión fue asumido con la sanción de la ley que impuso la laicidad absoluta en las escuelas públicas de 1909. (Greising et al, 2013, p. 314-327).

La nueva moral laica y ciudadanía orgullosa se vería forjada según el Inspector con los instrumentos más adecuados para modelar el sentimiento de amor a la patria, partiendo de la Historia, el culto a los héroes y a toda la forja nacional. Estas ideas fueron profundizadas por sus continuadores en los cargos de conducción de la educación, en el entendido que debía darse el predominio de la enseñanza pública y laica, eliminando los supuestos peligros de las instituciones privadas de educación, especialmente de las confesionales.

Los resultados de esta política decidida del reformismo batllista traerán como también lo ha señalado Greising, que esta “concepción radical de la laicidad (se volviera) sentido común y sabiduría convencional” en dicha sociedad y en el futuro (Greising et al, 2013, p. 332). De la misma manera que el reformismo en su propuesta económica y social ganará como enemigos privilegiados a los grandes dueños de la tierra, los monopolios privados y el capital británico, la postura anticlerical de José Batlle y Ordoñez estará por tanto radicalmente enfrentada a la Iglesia del Estado, es decir la Católica.

Esta mirada no fue excepcional para el caso uruguayo sino que puede observarse también en el resto del continente americano. Fortunato Mallimaci lo ha señalado de la siguiente manera: a) marginalización institucional de lo religioso (especialmente de la Iglesia Católica); b) intento de insertarla cada vez más en el ámbito de lo privado; c) separación del Estado y de la sociedad civil respecto del control eclesiástico, mediante nuevas leyes e instituciones; d) fuertes críticas de la Iglesia católica e intento de transferir la legitimidad religiosa a lo político, y e) creación de una religión y de una moral laica y civil en que las escuelas jugaran un papel importante (Bastian et al, 2004, p. 24).

En la segunda mitad del siglo XX se fue consolidando esa rectoría del Estado en lo educativo que conjuntamente con la particular interpretación de la laicidad afectó también la enseñanza de la Historia con efectos que llegaron hasta hoy. Ambas tendencias incidieron en ocultar el lugar de lo religioso hasta negarlo, disminuirlo o atacarlo en su enseñanza. Ana Bidegain sostiene que se fue creando un estatismo cultural que monopolizaba la idea de lo público y la identidad construida tras ella terminó brindando protección y pertenencia pero fue restrictiva para otro tipo de identidades valiéndose del Estado “y sobre todo por medio del aparato escolar, se implementó esta perspectiva que estableció las fronteras entre lo público, identificado como el espacio normal del Estado, y lo privado, como el espacio doméstico y religioso” (Bastian et al, 2004, p. 88).

Es tal la impronta de un laicismo impuesto desde el Estado y sobre todo desde sus resortes educativos que también, Ana Bidegain lo ha señalado, como uno de los aspectos más característicos del Uruguay moderno (Bastian et al, 2004, p. 88).

De ahí que se entiende oportuno indagar si junto a una cultura escolar identificada con el enfoque nacionalista, existe también una cultura laicista y estatista que sesga y condiciona la mirada de la enseñanza de la Historia en la Secundaria.

Trabajar con esta temática tiene por tanto connotaciones didácticas, sociales y políticas de la que los profesores deben interiorizarse e integrarlas a sus proyectos de enseñanza.

Así entonces, el tema de esta tesis se centra en la enseñanza de la Historia del Uruguay en la Educación Secundaria. Para ello es fundamental desentrañar los vínculos y tensiones existentes entre la historia investigada y la historia enseñada. Con esta intención se analizarán programas y manuales de Historia que han estado vigentes y en uso desde la Reformulación programática del año 2006 en el Ciclo Básico hasta la fecha. Siendo esta la última modificación planteada por la autoridad competente, resulta interesante constatar si se han incorporado las nuevas miradas tanto en Historia Regional así como sobre las características de la presencia y papel de la Iglesia Católica, como perspectivas en la enseñanza de la historia. Todo indica que las mismas hasta ahora fueron bastantes descuidadas.

1.7. La dimensión de Historia Regional

Apostados en el siglo XXI y contando con avances notorios en los estudios históricos, probablemente debería desalojarse todo intento que confunda identidad con nacionalidad preconfigurada. Se debería profundizar en la idea que pudiera conjugar tanto el pasado como el futuro detrás de esa nueva concepción de una Historia Regional.

Con ella se busca contribuir a desterrar determinadas concepciones que se repiten tanto en los manuales como en las clases de Secundaria y que contribuyen a seguir abonando en la enseñanza de una historia nacionalista, aún vigente, más allá de las nuevas investigaciones y fuentes analizadas que la cuestionan. Esta concepción de la historia nacional, encerrada en un territorio predeterminado y con un “destino manifiesto”, desconoce la riqueza, diversidad y comunidad de intereses que unían a pueblos y regiones que trascendían las fronteras políticas que hoy pueden separarlos.

Por otro lado, uno de los problemas sustanciales de la Historia es la definición y caracterización del espacio, es decir de una de las coordenadas fundamentales de la disciplina, si se parte de la concepción que todo proceso histórico es producido por determinados sujetos, en un determinado tiempo y espacio, es decir, si se lo concibe como un proceso situado, la idea de espacio como algo dado, inmutable es errónea, al mismo tiempo que se cae en el error de pensar los espacios en los que se produjeron determinados procesos históricos desde la dimensión, las definiciones y los límites que tienen hoy esos espacios.

Las nuevas miradas de los científicos sociales muestran que el espacio es una construcción social, al igual que sus límites o fronteras, por lo cual la noción de los de adentro y los de afuera de un territorio, del nosotros y los otros, también es una construcción histórica que varía en el tiempo y de acuerdo a las circunstancias y coyunturas. Estas nuevas visiones no siempre se encuentran en las aulas ni en los manuales en donde, aunque se presuman intenciones “críticas”, se cae en varios “tradicionalismos”. En la enseñanza generalmente los docentes suelen mostrar el espacio de la frontera como un ámbito establecido, permanente y divisorio antes, incluso de su existencia y se presupone la definición de un territorio “nacional” antes de su conformación histórica.

En este sentido, interesa destacar la noción de región que toman, entre otros, Sandra Fernández y Gabriela Dalla Corte (2001, p.9-24) como “espacios singulares” que se caracterizan por un “recorrido histórico particular”, lo cual muestra una posición diferente a la tradicional concepción de región definida casi exclusivamente por sus características geográficas, utilizada, hasta ahora, en la enseñanza de la Historia.

Además, vinculada a la concepción del espacio, se encuentra la concepción de frontera que puede ser vista como un ámbito de límite y división entre dos o más realidades culturales diferentes o como uno de tránsito e intercambios, es decir de encuentros entre las diferentes sociedades que conviven en ese espacio móvil indefinido. La frontera es producto de los avances y retrocesos en los procesos históricos, definidos a través de guerras y conquistas, de acuerdos y tratados.

Desde mediados de la década de 1960, Washington Reyes Abadie, Oscar Bruschera y Tabaré Melogno decían que para la pradera y sus hombres, la frontera no pudo nunca tener el carácter de un límite, “de una marca divisoria entre dos extraños. Fue por el contrario, ámbito frecuentado, mundo de relación continua y prolongada de su propia naturaleza y realidad” y para la ciudad, en cambio, “la frontera era una necesidad” (1966, p.119-120).

Las historiadoras Cosse y Markarián (1994) sostienen que el concepto de frontera como límite territorial es una característica inherente a los Estados nacionales ya que las fronteras demarcan el espacio geográfico dentro del cual se ejerce la soberanía de la nación y fuera del cual están las “otras” naciones. Así todo relato del pasado nacional maneja varias dimensiones espaciales posibles, la nación en su relación con el mundo, en su perspectiva continental o regional y acotada a sus propias fronteras

Ana Frega (2001) señala los problemas que genera el uso de mapas “políticos” para un buen acercamiento al estudio de los procesos históricos de la independencia y de construcción de los Estados de la región, dado que reflejan las fronteras actuales entre dichos Estados así como los límites actuales entre las provincias cuando en realidad todas esas fronteras son producto de procesos de guerra, de negociación, de invasiones, de luchas sociales, de tratados que muestran las diferentes correlaciones de fuerza existentes en los diferentes momentos en que esas fronteras se conformaron y “movieron” y, algunos de ellos, contestados hasta el día de hoy. Más aún para el caso de esta región, que se ha caracterizado desde antes de la colonización europea por ser un lugar de paso, de tránsito, de comunicación. El río Uruguay, por ejemplo no nació como frontera divisoria sino más bien como vía de intercambio, de hecho la propia geografía, ayuda a visualizar más al Paraná como posible demarcación divisoria que al Uruguay. La mera existencia del río, no prefigura fronteras sino que se convierte en frontera a partir del devenir histórico. Al respecto señala Ana Frega que si algún río, por el caudal o el ancho de su cauce, aparece dividiendo territorios a ambas riberas sería el Paraná, pero nunca el Uruguay.

Estas visiones se reflejan también en el trabajo de Arturo Taracena (2008) quien sostiene que el historiador debe reflexionar sobre el concepto de frontera y analizarlo en sus distintas significaciones: geográfica, frontera provincial, estatal, nacional o internacional, pues este concepto expresa la dialéctica entre el límite jurídico-político y el ‘espacio puente’ entre la frontera fija y la móvil, entre la imaginada y la real.

Según Gerardo Caetano, debería desalojarse todo intento que confunda identidad con nacionalidad preconfigurada detrás de esa nueva concepción de una Historia Regional. Construir una identidad es a la vez diferenciarse y parecerse. Agrega además: “Sabemos que toda identidad depende de la alteridad, que “nosotros” se determina antes que nada por el modo de concebir a sus “otros” y de relacionarse con ellos” (Caetano, 2005, p. 1).

La letanía del mito nacionalista sigue siendo insuficiente por ejemplo, para la comprensión de los eventos que culminaron con la independencia, distante temporal y conceptualmente en relación con los hechos evocados. El nuevo modelo debe abarcar nuevas explicaciones pues los mitos caen cuando se integra la mirada más compleja que la trama histórica siempre contiene. Los avances en esas nuevas miradas han producido una intensa renovación historiográfica en el marco de una concepción de Historia Regional pero, como se ha lamentado oportunamente Frega (2009, p.13), la

incorporación de sus resultados a otras esferas como la enseñanza, la comunicación masiva o la agenda pública de la conmemoración están lejos de ser satisfactorios.

Precisamente el problema que se plantea es cómo se puede pasar de la enseñanza de una Historia Nacional, con el esquema lineal y las conclusiones que impone el nacionalismo a otra mirada mucho más enriquecedora, problematizadora y a la vez verosímil que integra los procesos históricos del territorio que hoy es el Uruguay en un enfoque, que incluye y muchas veces comparte, lo regional y lo mundial. A su vez, si así se hiciera, la educación formal podrá seguir cumpliendo la función de apoyo a la generación de lazos identitarios.

Esto último suele ser un importante nivel de preocupación para quienes como José Pedro Barrán han considerado que “la sociedad uruguaya es de las que más necesita y utiliza su pasado para la conformación de sí misma como nación”. Comenta también el historiador en ese sentido que le parece muy bien no hacer más historia provinciana y “haber entendido que estamos vinculados al mundo regional”. Pero abiertos al contexto latinoamericano, se corre un riesgo, “no como historiador [sino] como uruguayo: debilitar la base de la nacionalidad” (Barrán, 2010, p.170).

Pero, insistir en este planteo no supone renunciar al papel formador de identidad nacional que tiene la historia. No se trata meramente del pasaje de una historia nacional a una historia regional que sustituya la primera, sino que es una importante variación de cómo se realiza su estudio, su enfoque, exposición y enseñanza “para incorporar un modelo explicativo que ubique los acontecimientos en su contexto regional y mundial y preste atención a la peculiar constelación de fuerzas políticas y sociales en cada etapa” (Frega, 2009, p. 13). Dicho de otra manera, la Historia Regional propone un abordaje analítico que provoque como resultado “adoptar un lenguaje y una perspectiva tales que la transposición del objeto implique una verdadera traducción” en nuestras prácticas. (Fernández, 2007, p. 38)

Así la formación del Estado Oriental visto en la perspectiva regional será el resultado de diversos caminos y proyectos que alternaron y coexistieron hasta que finalmente uno de ellos se transitó por completo, teniendo como resultado la independencia y descartándose la anexión, unión o incorporación planteadas contemporáneamente. De esta manera se aleja de la tradicional perspectiva de la construcción romántico-nacionalista.

Para hacer más complejo aún el tema hay que agregar la importancia de las diócesis como circunscripción territorial y la defensa de sus autonomías, el papel de los

sacerdotes como funcionarios de la monarquía primero y de la república después, los debates que se dan sobre las relaciones entre la Iglesia y esa naciente república, la libertad de cultos, etc. (Ayrolo, 2007, p.53).

En este sentido se hace indispensable recordar, como ha hecho Roberto Blancarte, que la mayoría de los nuevos Estados independientes que surgen en Latinoamérica no pretendían la separación con la Iglesia Católica y que al buscar la continuación del Patronato consideraron a la institución eclesiástica como parte del Estado (Bastian et al, 2004, p. 47).

Esto implica a su vez un esfuerzo por revisar el vocabulario político y los conceptos, los documentos escritos, la noción de frontera y de espacio, los mapas de uso frecuente, las concepciones de estructuras que en una historia "nacionalista" y "nacionalizante" generan otra interpretación y no permite la comprensión verosímil del proceso.

1.8. El papel de la Iglesia Católica camino a la Emancipación

Durante años, tanto en la investigación como en la enseñanza de la Historia los temas religiosos fueron marginales a partir de la premisa de que, en un país esencialmente secularizado, la trascendencia de los mismos era escasa o nula. No obstante, desde la década de 1990 se produjo en el país una renovación de los estudios históricos sobre el tema. La irrupción pública de diferentes formas y expresiones de religiosidad obligaron a revisar preconceptos y la producción historiográfica comenzó a tener una importante expansión, muy especialmente desde la premiada publicación de Gerardo Caetano y Roger Geymonat en 1997: "La secularización uruguaya". Al igual que en el caso anterior la incorporación de estos estudios a los espacios de enseñanza no resulta ni habitual ni extendida.

Tal como María Elena Barral lo ha señalado para el caso argentino, también en Uruguay hace un par de décadas los estudios sobre la Iglesia y la religión han logrado ser considerados importantes, cuando no centrales, en la vida política y social de la región. En toda Hispanoamérica, en la colonia y de camino a la emancipación, sostiene Barral, "ser católico no era una opción, era una obligación. Las fronteras entre Iglesia y Estado y sociedad eran muy imprecisas y permeables" (Barral, 2012, p. 183-184).

Por tanto, el escenario de la sociedad colonial, de la revolución y luego de los Estados emergentes resulta sumamente propicio para establecer el vínculo directo y estrecho que en este capítulo tiene el apartado anterior (sobre Historia Regional) y el

presente (sobre la Iglesia Católica) y que se integrará en el subsiguiente (Región y Religión).

Por otra parte, la relación entre religión y política es una de las tensiones de mayor peso en el estudio y la enseñanza de la historia especialmente desde finales del siglo XIX en donde se puso en cuestión y redefinió el lugar de la religión en su relación con lo público y con lo nacional. Sus consecuencias constituyen un obstáculo a superar cuando se emprende el análisis histórico en la medida en que se consideró lo religioso y lo político como constitutivos de campos diferenciados, de tal modo que el cambio producido en la concepción de lo “religioso” no pudo otra cosa que afectar teoría y práctica del docente. El tema de la secularización fue central en los trabajos de Koselleck (2004, 2003), quien la consideró asociada estrechamente a la producción del mundo político moderno y de su lenguaje, por la vía de la secularización del tiempo y también del concepto de historia, entre otras cosas.

Esa relación entre religión y política tiene una larga historia como eje de investigación para la historia y las ciencias sociales. La academia, desde diversas disciplinas, ha debido reconsiderar su aproximación hacia un tema que parecía desdibujarse en la agenda de investigación, cumpliéndose los vaticinios de la teoría de la secularización que auguraban la privatización de las creencias religiosas y su pérdida de significación para la vida pública occidental. Desde los estudios sociológicos de Durkheim y Weber hasta los más contemporáneos de Luhmann, Lübbe o Spaemann (por mencionar algunos teóricos que han estudiado la función social de la religión) la sociología clásica, interesada por la relación entre la religión y el cambio social y político, entendió la secularización como el resultado de las tesis iluministas del progreso y el tránsito de la superstición a la razón y un final que proscribiera a la religión, definitivamente relegada al plano privado y de las conciencias, como lo han planteado Cárdenas y Stuenkel (2016).

Los estudios realizados en décadas recientes han matizado profundamente las propuestas tempranas de la teoría de la secularización llegando incluso a cuestionar la pertinencia misma de que una “teoría de la secularización” exista, subrayando sus límites. Según Cárdenas y Stuenkel (2016) la irrupción de conflictos religiosos de profundas repercusiones políticas en las últimas décadas así como lo que la sociología ha designado como el “retorno de lo religioso”, ha exigido volver sobre esas tesis y repensar, a nivel mundial, los paradigmas que inspiraron la relación entre religión y modernidad

En el Uruguay, desde hace algunos años se viene produciendo una renovación de los estudios (sociológicos, históricos, antropológicos) sobre el tema. La irrupción pública de diferentes formas y expresiones de religiosidad obligan a revisar pre-conceptos. Las pseudo explicaciones simplistas del pasado ya no alcanzan para explicar los fenómenos religiosos con que se enfrenta la sociedad uruguaya de fin de siglo.

Habermas ha sostenido las ventajas que podría facilitar el lugar desde donde se enfoca estos estudios, ya que la comprensión e incorporación de mayores márgenes de tolerancia por parte de las sociedades pluralistas “exige de los creyentes que en el trato con los no creyentes y con los que creen de otra manera se hagan a la evidencia de que razonablemente habrán de contar con la persistencia indefinida de un disenso”. A su vez en el marco de una cultura política liberal “también se exige de los no creyentes que se hagan asimismo a esa evidencia en el trato con los creyentes” (Habermas, 2008, p. 43). También Habermas entiende que la neutralidad del poder del Estado que garantiza iguales libertades éticas para cada ciudadano es incompatible con cualquier intento de generalizar políticamente una visión secular del mundo y en este sentido la educación y la enseñanza de la Historia en particular juegan (radicalmente en nuestro país) un papel fundamental. (Habermas, 2008, p. 43)

1.9. Región, Religión, Revolución y después

Nuestro tiempo es heredero de sociedades que cuentan con un largo proceso de secularización donde se suele concebir al factor religioso como en un espacio privado y desvinculado de las otras esferas de la comunidad política. Sin embargo en 1800 y durante el estallido del proceso revolucionario, resultaba muy difícil la distinción de los creyentes del resto de la sociedad ya que se partía de la idea de que todo miembro de ella era a la vez miembro de la Iglesia Católica. Desde su inicio, el proceso de conquista y colonización en América por la monarquía católica española, es posible rastrear las razones que explican la catolicidad de la sociedad hispanoamericana. El estrecho vínculo para lograrlo se materializaba en el común acuerdo entre los Reyes Católicos y la Santa Sede por el cual el Papado le otorgó a la Corona el instrumento del Regio Patronato, estatuido tempranamente en el año 1508. Por el mismo se establecía la protección que el Estado debía brindarle a la Iglesia en su tarea evangelizadora, reconociéndole por contrapartida determinados derechos al gobierno hispano como la designación de obispos, creación de nuevas diócesis, nombramientos de los curas párrocos, movilización de religiosos, cobro de diezmos, etc.

Como hemos dicho, al momento de la aparición de los Estados emergentes, todos ellos reclamaron el Patronato y actuaron en consiguiente en la conducción de sus gobiernos. Para ello debieron precisar sus atribuciones políticas ante espacios geográficos que no siempre correspondieron con el que tradicionalmente ejercía la autoridad eclesiástica, lo que provocó que se generaran diversas tensiones a comienzos de siglo XIX, tal como ocurrió en la Banda Oriental enemistada con la sede de Buenos Aires y con su obispo, por lo que en vísperas de la revolución ya se había formalizado desde ahí el pedido a Madrid para que gestione la erección de una nueva diócesis separada de la autoridad bonaerense.

En el proceso revolucionario iniciado en el año 1810 se mantuvo en jaque y en permanente proceso de integración-descomposición a las diócesis impactadas por la caída de la estructura política tradicional. Cada una debía solucionar como podía los problemas que se presentasen en materia religiosa, aunque en verdad siempre destacaba el prestigio de las autoridades residentes en la antigua capital. Pero el asunto no era tan sencillo. La pretensión de la sede episcopal de Buenos Aires de ejercer el Patronato no garantizaba la unidad ya que los gobiernos locales, al arrogarse el mismo derecho, contaban entre otras cosas con la posibilidad de incorporar para sí los diezmos de las iglesias y financiar sus ejércitos.

En el fondo de la discusión estaba presente el periplo que seguía la nueva conformación del ex virreinato. La legitimidad del nuevo orden se basaba en el concepto de la retroversión de la soberanía, es decir, si se trataba de una soberanía única depositada en el pueblo o en tantas soberanías como pueblos existieran. Lo que nadie discutió fue que quien asumía el poder soberano también lo hacía del Patronato.

El proceso revolucionario contó con presencia sacerdotal (no unánime), verdadera pieza clave de la movilización, siendo las capillas y parroquias los lugares asegurados desde donde difundir los ideales de la revolución. Estos sacerdotes, primero súbditos de la Corona y luego funcionarios del incipiente Estado republicano, exhibieron desde el púlpito su convicción en el cumplimiento de sus deberes. Su misión se extendía también a las futuras generaciones, ya que la escasez de escuelas afectaba la labor civilizatoria tan necesaria para aquellos nuevos tiempos. Una verdadera legión en conquista cultural del campo, en una reformulación de la acción pastoral de los sacerdotes reconvertidos en padres y maestros de los pueblos. El mensaje esencial de estos sacerdotes estaba nutrido con un fuerte compromiso de “moral evangélica”, que se

expresaba mucho más en la docencia y la predicación que en la celebración eucarística que abandonaba así su papel casi único y central.

En el año 1816 el gobierno de Córdoba rememoraba que el final de la Asamblea Constituyente, reunida primero en Buenos Aires en 1813 y posteriormente disuelta, ofrecía un nuevo escenario para los pueblos en que nada era más natural como el que ellos reasumiesen todos los derechos, entre ellos el del Patronato de la Iglesia y por supuesto Córdoba, el respectivo.

Para ese entonces en la Provincia Oriental, el gobierno artiguista había generado innumerable cantidad de documentos y decisiones propias a su autoridad patronal y en el ejercicio de la libertad religiosa que le correspondía como “pueblo integrado por pueblos libres” planteó la fundación de escuelas, la solicitud de curas para encargarse de las mismas o para ocupar parroquias vacantes, el cobro de diezmos, el requerimiento de ornamentos de culto y liturgia, la erección de capillas, el encargo de materiales escolares, la asignación para los párrocos de tareas especiales como funcionarios responsables de la vacunación antivariólica etc., contando además con destacadas figuras del sacerdocio en el comando revolucionario.

Con el paso del tiempo, en lo que respecta al papel a desarrollar la figura de los sacerdotes se siguió complejizando, ya que ellos desbordaron el ámbito estrictamente religioso y fueron fundamentales en el escenario político de la revolución y luego del Estado naciente. Estado que al consolidarse generó un espacio determinado y diferenciado para la existencia de la Iglesia.

Cincuenta años después de aquel escenario revolucionario, José Pedro Varela escribía en 1865 en la Revista Literaria: “El día en que nuestros gauchos supieran leer y escribir, supieran pensar, nuestras convulsiones políticas desaparecerían quizá. Es por medio de la educación del pueblo que hemos de llegar a la paz, al progreso y a la extinción de los gauchos. [...] La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso.” (Ardao, 1964, p. IX)

Poco después, cuando Varela comenzó su reforma escolar hacía prácticamente un siglo que en estas comarcas se trataba con eficacia variable de imprimir una acción civilizadora sobre una población escasa e indómita.

La cultura escolar, laicista y estatista ha compactado un particular “laicismo histórico” marcado en los mojones de Artigas, Varela y Batlle, trilogía de José, resultado de una explicación muy particular que se aprecia particularmente en la enseñanza de la historia y que resulta muy contradictoria con la síntesis aquí explicitada.

En lugar de un camino conformado por esta trilogía se puede sostener una secuencia diferente, como la siguiente:

- 1.- Los borbones encontraron en la Iglesia y en el clero los agentes para producir civilización en el “desierto”, asentada en la religión y en la erradicación de la ignorancia.
- 2.- La revolución siguió el mismo camino pero agregó la utopía de un tiempo nuevo basado en la igualdad, el ejercicio pleno de la “Virtud” y el sostén de la libertad, por supuesto que en toda su extensión imaginable.
- 3.- También las repúblicas nacientes tuvieron a los sacerdotes como maestros de varias generaciones, que por medio de la educación, debían ser arrebatadas al destino invariable de las guerras civiles que durante años afectaron la estabilidad política.
- 4.- En épocas de Varela, cuando el papel rector del Estado y su “mandato civilizador se hicieron ya ineludibles, podemos ver de qué manera la “locomotora del progreso” de fines del XIX fue la metáfora de cómo se aceleró el traspaso del mandato civilizador de los párrocos a los maestros de escuelas, en línea de sucesión y hasta de continuidad. (Sánchez, 2013, p. 513-514)

El proceso de secularización realizado en el Uruguay, de potente corte estatista, tuvo dentro de sus resultados la privatización de lo religioso y la implantación gradual de una religión civil laicizada. En ese marco se inició la tradicional labor historiográfica y el relato sobre el origen y conformación de la nación, dejando a veces por el camino dos reglas para hacer Historia: una de ellas, interpretar un documento histórico por el significado textual y olvidando el contextual. La otra, confundir nuestras ideas, pensamientos e intenciones con las perspectivas de otros en otro tiempo.

Es importante señalar que así como la historiografía llega a invisibilizar el papel de la Iglesia Católica en el mencionado proceso, también resultó frecuente para un significativo número de autores, desde la perspectiva nacionalista, considerar una demarcación artificial de fronteras que produce una historiografía centralizada en los actuales centros de poder, pero que no tomó en cuenta que los puertos de Buenos Aires y Montevideo competían con otros centros del llamado “interior” de importante significación, de manera que al mismo tiempo que la historia “se nacionaliza” también “se centraliza” generando una manera de explicar los acontecimientos en un relato histórico que se fijó en los manuales y en las prácticas y discursos de los docentes en el aula.

1.10. Ante la cultura escolar y nacionalista, laicista y estatista

Como lo ha señalado Hayden White (1992, p.162), los pueblos construyen el pasado que desean y esto habla siempre del futuro al que aspiran. Probablemente es tiempo de abrir en la enseñanza de la Historia nuevas perspectivas que comporten una invención y una reinversión del pasado. Dicho de otra manera, que las nuevas miradas permitan en la enseñanza una nueva escritura y exposición de la Historia. Sin embargo el intento puede resultar arduo y muy complejo probablemente porque se debe enfrentar a una “cultura escolar” que va en otra dirección.

Según Chervel (1998), la noción de cultura escolar no debe aludir a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que solo puede ser adquirida en la escuela. Así entendida, la escuela deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en su exterior, sino que los saberes y conductas que la componen nacen dentro de ella y llevan sus marcas características. La capacidad “productiva” de la escuela no se limita a formatear los “saberes sabios” (como parece deducirse de la teoría de la “transposición didáctica”), sino que produce conocimientos que no guardan una relación de derivación con la producción académica externa. (Pineau, s/f, p. 6)

Desde esta conceptualización se realizan fuertes críticas a la idea de "transposición didáctica". La "cultura escolar" no es comprendida entonces como un recorte de la cultura erudita que la escuela delimita y transpone para difundir y vulgarizar entre las nuevas generaciones, sino que es un tipo de cultura específica tanto en su génesis como en sus modos de configuración y difusión. No es una forma de cultura producto de la inevitable mediación de la escuela, sino que es una creación propia de esa institución desde su origen, que tiene efectos externos no esperados en espacios como la cultura “académica” y el entorno social.

En ese marco la rectoría e influencia del Estado cumple en ese caso un papel fundamental e ineludible. La manera como se construyó en el Uruguay del siglo XX el ideario sobre laicidad generó una mirada de menoscabo por la enseñanza no estatal, particularmente la católica, que generó efectos culturales que no siempre han sido estudiados a fondo. Tal vez puedan ser ilustrativas las opiniones del maestro Hipólito Coirolo (defensor del monopolio estatal de la educación) y del director de Enseñanza (conspicuo representante del batllismo) Santín Carlos Rossi:

La escuela laica es la institución que –prescindiendo de todo prejuicio – educa a los niños en el amor, la libertad y la ciencia [...] Libre está ella de poder ser acusada – como la escuela confesional – de abusar de la comprensión del niño para catequizarlo [...]. Es que la escuela religiosa es incompatible con la democracia y desnaturaliza los fines esenciales de la educación. (Coirolo como se citó en Caetano, et al, 2013, p. 282)

[...] mientras la sociedad autorice que en su seno se formen dos mentalidades distintas, que casi siempre resultan opuestas, una de los alumnos de la escuelas privadas y otra en los que frecuentan las escuelas del Estado, la educación primaria no llenará la verdadera función que impone la civilización (Rossi como se citó en Caetano, et al, 2013: 283)

En 1932, el Inspector de Enseñanza Privada, Blas Genovese, presentó un proyecto a través del cual se sometía a la enseñanza privada a control directo de la Comisión Nacional de Educación Pública y se prohibía todo tipo de enseñanza o propaganda religiosa en el horario escolar. La iniciativa resumía todos los intentos parciales y anteriores, particularmente lesivos de las instituciones a cargo de congregaciones religiosas. En el parlamento el proyecto finalmente no prosperó pero de todas maneras se establecieron severas medidas de contralor por vía del decreto.

El golpe de Estado de 1933 y la reforma constitucional de 1934 amortiguaron la radicalización del proceso y finalmente la ley reglamentó la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden público. Sin embargo el debate “laicismo” - “libertad de enseñanza” no desapareció. En diversas oportunidades surgían escarceos y controversias político parlamentarias que reavivaron cada tanto el fuego de las pasiones. También las discusiones se trasladaron al ámbito académico y es así que las décadas de 1940 y 1950 fueron prolíficas en la publicación de dispares ensayos, de una parte y de otra, sobre el tema. De todas maneras, el dirigismo que se mencionó antes suscitó un fuerte “exclusivismo estatal” que menospreció otra forma de enseñanza que no fuera la suya y elaboró así también, en forma más o menos intencional, la enseñanza de la Historia.

En todo ese proceso el rol del Estado osciló entre optar por el papel estatista o por el estado céntrico, pero fue notoria su influencia en la práctica de gobierno sobre la producción, circulación y mediación/uso del conocimiento. La llegada de la última dictadura (1973-1985) homogeneizó al extremo esa influencia, el retorno a la democracia flexibilizó las condiciones pero no opacó la conducción y la injerencia del Estado y la reforma de la década de 1990 se hizo desde la misma matriz, a pesar de que la oposición a la misma le adjudicó erróneamente intenciones privatizadoras.

En cuanto a los avances en los estudios históricos académicos en Uruguay en los últimos años, es posible afirmar que hubo una revisión de las características del proceso de secularización y se ha profundizado en las complejas relaciones entre Estado, sociedad e Iglesia, se revaloró también el papel del fenómeno religioso y su lugar, pero aún no se visualiza el impacto que esta producción académica con sus “nuevas” revisiones ha tenido en la enseñanza de la Historia y cuál ha sido su inclusión en los manuales de enseñanza media.

Para ello previamente hubo que superar la etapa en donde la academia se mostró formada en una horma laicista y en general anticlerical, que probablemente pudo contribuir a enlentecer los estudios sobre la participación de la Iglesia Católica en los procesos aquí estudiados. Poco contribuyó la propia Iglesia, con expresiones de una historiografía preconiliar en donde predominaron los estudios apologéticos.

La renovación aportada por el Concilio Vaticano II y su impacto en el Uruguay permitió construir toda una tendencia revisionista, consolidada más tarde con el retorno democrático de 1985, en donde “resurgió el interés de intelectuales e historiadores católicos por otear el pasado buscando claves orientadoras para reorganizar la institución y posicionarla adecuadamente a los desafíos que se le planteaban” (Sansón Corbo, 2015, p. 95-96). El panorama se completó también con historiadores vivamente interesados en el largo proceso de secularización.

A partir de los años 90 abundó una serie de investigaciones realizadas por autores católicos y no católicos que apelaron a recursos teórico-metodológicos aggiornados para incursionar en temas y problemas escasamente frecuentados hasta entonces. Su elenco exhibió mayor profesionalización según se enumera en un largo listado del historiador Tomás Sansón Corbo¹⁵ (2015, p. 74-96).

¹⁵Segundo, Juan Luis; Sobrado, Enrique; Rodé, Patricio; Ferré, Methol; Fernández Cabrelli, Alfonso; Lisiero, Darío; Oholeguy Couto, María Inés; Arteaga, Juan José; Viola, Alfredo; Villegas, Juan; Assuncao, Fernando O.; Barrios Pintos, Anibal; Coolhigan Sanguinetti, María Luisa; Amén Pisani, Gloria; Parteli, Carlos; Bajac, Carlos; Canessa de Sanguinetti, Marta; Bollo, Sarah; Apolant, Juan Alejandro; Astigarraga, Luis; Irureta, Rúben; González Rissotto, Rodolfo; Rodríguez Varese, Susana; Cicalese, Valentín; Mañé Garzón, Fernando; Rodríguez; Lellis; da Costa, Néstor; Kerber; Guillermo; Mieres, Pablo; Sánchez, Alejandro; Geymonat, Roger; Dabezies Pablo; Da Silveira, Pablo; Turcatti, Dante; Yelpo Pozzi, Carlos; Vilaró de Labaure, Serrana; Scala, Ana María; Monreal, Susana; Griego, María del Rosario; Rodríguez, Adriana; Zubillaga, Carlos; Cayota, Mario; Brites, Elizabeth; Greising, Carolina; Leone, Verónica; Pelúas, Daniel; Caetano, Gerardo; Bazzano, Daniel; Vener, Carlos; Martínez, Álvaro; Carrere, Héctor; Esponera, Alfonso; González Merlano, José Gabriel Merlano, Fernández Techera; Julio; Sturla, Daniel, Gaudiano, Pedro; todos ellos por orden de aparición en el trabajo mencionado de Sansón Corbo, Tomás quien también inscribe en una segunda lista, pero sin conexión alguna con el catolicismo, a Barrán, José Pedro y González Demuro, Wilson. Extraña especialmente (no solo) la inclusión de Alfonso Fernández Cabrelli en la primera lista, en lugar de en la segunda.

Capítulo II: Metodología

Para este estudio se ha optado por el modelo de investigación cualitativo. De acuerdo a Carlos Sandoval (2006), este tipo de investigaciones permite comprender la realidad como fruto de un proceso histórico a partir de la lógica y sentir de sus protagonistas, o sea, en sus aspectos particulares y con una óptica interna. Estos trabajos reivindican el abordaje subjetivo e intersubjetivo de la realidad, como objeto legítimo de conocimiento científico. (p.134-136) Esta realidad epistémica está influida por la cultura y relaciones sociales particulares del sujeto cognoscente, o sea, depende para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar propias de esos sujetos cognoscentes. (Sandoval, 2006, p. 28)

Se optó además por dos técnicas cualitativas: el análisis bibliográfico y documental y la realización de entrevistas, estableciendo dos rutas bien determinadas de implementación: por un lado, el análisis de planes, programas y manuales y por otro, una serie de entrevistas con profesores de Historia conspicuos y también entrevistas a referentes de editoriales de los manuales analizados. Del cruzamiento de las informaciones recaudadas se puede sostener en consonancia con Maestro, que al realizarlo, los nuevos conocimientos proporcionaron nuevos puntos con los que establecer relaciones cada vez más variadas y potentes con las nuevas y con las antiguas informaciones. De forma dialéctica, de manera que las relaciones que se establecen “sean cada vez más complejas y las preguntas o las hipótesis más interesantes”. (Maestro, 1994, p.63)

En diálogo con otra de las intenciones de este trabajo se buscó producir un conocimiento operativo en donde se constituye “un saber que no concluye en sí mismo y que se puede poner al servicio de la búsqueda de nuevos conocimientos” (Maestro, 1994, p.63), ya que el propósito no es simplemente presentar un diagnóstico sino generar propuestas que contribuyan a disminuir la brecha entre la historia investigada (en clave de las nuevas miradas historiográficas ya mencionadas) y la historia enseñada en Uruguay.

En esta línea, como sostiene Fenstermacher (1989, p.14), el valor de la investigación sobre educación para la práctica educativa es la ayuda que proporciona para identificar lo que se requiere para cambiar el valor de verdad de las premisas del razonamiento práctico en la mente del docente, permitiendo así a los profesores modificar creencias que habitualmente sostienen.

Para ello se recorrieron las dos rutas expresadas valiéndonos de la metodología cualitativa, que en su acepción más amplia, refiere al modo como se enfocaron los problemas y se buscaron las respuestas, como modo de encarar el mundo empírico.

De ese modo, se pudo considerar la producción de “datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas” (Taylor y Bogdan, 1986, p.20); en síntesis, transformar en instrumento de investigación lo natural en el ser humano: la comunicación entre dos personas.

2.1. En torno a las fuentes

2.1.1. Los programas

Un programa educativo es el documento que cuenta con la pretensión de organizar y detallar un proceso pedagógico. Su encuadre es brindar orientación al docente respecto a los contenidos sobre los que debe tratar el curso. Puede incluir también alguna mención sobre la forma en que se debería desarrollar la actividad de enseñanza y los objetivos a conseguir.

En general la tradición educativa más extendida es que suelen contar con ciertos contenidos obligatorios que son fijados por el Estado y, aunque no se explicita de esa manera así se les recibe. La utopía radica en la esperanza de que todos los ciudadanos de un país dispongan de una cierta base de conocimientos que por distintos argumentos son considerados imprescindibles.

A partir del programa, la asignatura se formaliza por primera vez y se hace pública, lo que otorga a este instrumento escolar una fuerza y difusión singulares en un intento “de producir una enseñanza, uniforme, regulada y controlada a través de la centralización administrativa”. (Maestro, 1997, p.14)

Con la propuesta proveniente de la administración de enseñanza suele coincidir el colectivo de los profesores que, al interpretarla, le asigna un “imaginario social poderoso, retroalimentado, extendido socialmente, las más de las veces implícito e incluso estereotipado” que, al no ser mayormente puesto en tela de juicio, le “otorga una gran permanencia en el tiempo y una gran resistencia a ser sustituido o modificado” (Maestro, 1997, p.12).

En la realidad educativa de Uruguay, de acuerdo a la selección que realice cada profesor, los programas educativos presentan diferentes características e incluso puede haber sensibles variantes por centro educativo, con inclusiones o exclusiones temáticas.

También los programas pueden incluir referencias a los modos de evaluación y suelen incluir recomendaciones bibliográficas para los estudiantes o para los profesores, pero que no suelen ser prescriptivas.

En lo que a nuestro trabajo refiere, partiendo de las categorías de análisis mencionadas anteriormente, se indagó sobre la relación entre la investigación historiográfica y la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria, específicamente en lo que respecta a la incorporación de nuevas miradas tanto en Historia Regional así como menciones o inclusión sobre las características de la presencia de la Iglesia Católica en los programas vigentes que responden a la implementación de la llamada “Reformulación 2006” de Enseñanza Media, así como a las directivas que desde las autoridades de la Inspección de Historia pudieran condicionar a los profesores en torno a esas nuevas miradas.

2.1.2. Manuales escolares

De acuerdo con el planteo de Maestro (2002), el libro de texto o manual es particularmente en el campo de la enseñanza de la Historia un portador de saber e ideología. El libro de texto convencional ha sido un elemento clave en el diseño y mantenimiento del currículum escolar tradicional que se concretó con la conformación de un imaginario nacionalista y en el mantenimiento de un sistema educativo con un mensaje profundamente ideologizado y con determinadas serie de concepciones científicas y educativas implícitas.

En el caso uruguayo, como ha sostenido Leone (2000), la literatura escolar cumplió el doble cometido de consolidar y difundir los valores del primer imaginario nacionalista, convirtiéndose estos textos escolares en verdaderos “catecismos cívicos” o “fundacionales” y más teniendo en cuenta que el proceso de construcción de ese imaginario fue coincidente con el de secularización, por lo que el Estado buscó ocupar aquellos lugares que anteriormente ocupara la Iglesia, creando una “religión civil” con valores que le son propios y que muchas veces presentaba en forma de “decálogos”. El sentido social y político- ideológico de la enseñanza de la historia “es también una versión de la historia y de la historiografía” (Zavala, 2014, p. 283).

La eficacia de los manuales puede ser constatada en su permanencia en el tiempo, desde los manuales universitarios del siglo XIX, resumen de los numerosos volúmenes de las Historias Generales, pasando por los de la educación secundaria y culminando con los de la primaria, resumen último de la cadena de simplificaciones y

estereotipos en donde todos mantienen la misma estructura teórica en su interior. Y es esa estructura básica, no explicitada y por tanto subyacente, la que va construyendo esa concepción implícita de la Historia en el pensamiento docente, “determinando directamente a su vez la concepción de lo que debe ser la Historia enseñada” (Maestro, 1997, p. 14-15).

Con respecto a este trabajo la revisión de Manuales se investigó en qué medida el enfoque sobre la Historia Regional fue incorporado o no y además, si la participación de la Iglesia Católica en el proceso de revolución, independencia y de construcción de la nación fue parte de los contenidos de enseñanza. Así fue importante precisar cuál fue el alcance de la inclusión de las nuevas miradas historiográficas y de qué manera se logró y evaluó el peso que tuvieron en ellos las mencionadas culturas laicista y estatista. Y si esto pudo resultar en un obstáculo para la incorporación de las nuevas miradas. Se buscó detectar si estos temas aparecen o se les ignora por completo. Al aparecer, se valoró su extensión –el espacio físico que ocupa- en relación con otros temas en el mismo texto, así como su dimensión conceptual, respecto a las posibles discusiones historiográficas, o posturas explícitas del autor. También si se mantuvieron afirmaciones que los nuevos aportes historiográficos han descartado. De acuerdo al período escogido para este estudio, el mismo puede presentarse especialmente en un nivel del Ciclo Básico (segundo año) y en uno de Bachillerato (quinto año opción Humanístico). Existe también una edición para Bachillerato de Benjamín Nahum (2001), pero no contiene entre sus contenidos el periodo Colonia-Revolución.

2.2. Muestreo y recolección de información. Criterio de selección de entrevistados

La estrategia de muestreo estuvo basada en la pertinencia de los entrevistados y la adecuación al objeto de estudio. Los entrevistados (profesores expertos, profesores de Didáctica de la Historia, autores de manuales, referentes de las editoriales, Profesoras Inspectoras de Historia) permitieron recolectar mayor y mejor información para la investigación, a la vez que aportar datos suficientes para dar respuesta a las preguntas formuladas en el trabajo.

En cuanto a los profesores de Didáctica de la Historia se utilizó el criterio de seleccionar uno por nivel de curso del Instituto de Profesores “Artigas” (Didáctica I, II y III), que contaran con marcada experiencia en el mismo. De esta manera se pudo contar con docentes vinculados a un amplio y diverso alumnado, en distintos momentos de su formación, y a la vez, alcanzar indirectamente a un mayor número de Profesores

Adscriptores y sus prácticas en los temas que a los que refiere este trabajo. Otro criterio fue que los profesores de Didáctica contaran también con alguna especialización o tenerla en curso, acerca de la investigación sobre sus prácticas. De esta forma la selección quedó determinada de la siguiente manera: Prof. Lizzie Keim (Didáctica I), Prof. Mariana Acosta (Didáctica II) y Ema Zaffaroni (Didáctica III). En el último caso hay que incluir que la profesora mencionada cuenta con la experiencia de haber participado de la elaboración de programas de Secundaria 2006 en representación de la Sala de Didáctica del IPA.

En el caso de los Manuales y tomando por base que el mercado está dividido preferentemente entre las Editoriales Santillana y Contexto, el criterio de selección fue el de una autora por cada una de las publicaciones y que, además, cumplieran con el requisito de ser Profesoras de Didáctica, siendo entrevistadas las profesoras Lucila Artagaveytia (por Santillana) y Ana Berais (por Contexto). Además, en este último caso la profesora también cuenta con la experiencia de haber participado de la elaboración de programas de Secundaria 2006 en representación de la Sala de Didáctica del IPA.

De los Profesores expertos se seleccionó a dos de los investigadores de mayor grado en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación directamente vinculados (investigación, publicación) a los períodos históricos escogidos para la información, además de tener o haber tenido actuación como profesores del IPA. Ellos son los Profesores Ana Frega y Carlos Demasi. En cuanto a la otra investigadora escogida (vinculada a la Universidad Católica del Uruguay “Dámaso Antonio Larrañaga”) se trata de la Profesora Carolina Greising, quien realizó importantes investigaciones y publicaciones que incluyen la perspectiva religiosa en la Historia del país.

En cuanto a las dos Inspectoras se entrevistó a la profesora con mayor antigüedad en el cargo, Profesora Mónica Salandrú y una ex –Inspectora que participó directamente en la conformación de los actuales programas, Profesora Rosario Caticha. Finalmente, como Referentes de las Editoriales se contó con la participación de Marcelo Szwarcfiter en representación de Contexto y Alejandra Campos en el caso de Santillana.

2.3. Pauta de entrevista

Para esta instancia de la investigación se elaboró una pauta de entrevista semiestructurada, por considerar que este es el tipo más eficaz en investigación cualitativa, pues hay un razonable grado de control por parte del investigador y un cierto

grado de libertad en las respuestas en el informante. Si bien como guion se preparó una pauta temática para cada sección de los grupos de entrevistados mencionados anteriormente, estableciendo los tópicos sobre lo que se quería hablar, la modalidad tuvo estilo abierto, donde ambas partes expresaron opiniones, matizaron respuestas y por eso hubo desvíos del guion inicial. Fue parte de la propuesta advertir cómo introducir en las respuestas del informante los temas que interesaban para este estudio manteniendo la conversación de una forma natural generando el “rapport”, sintonía o comprensión con el entrevistado, con resultado muy favorable para el objetivo buscado. La información se fue completando y precisando en la misma medida que avanzaba el contacto con las personas entrevistadas. Esto no es sinónimo de ausencia de intencionalidad o falta de lógica; significa, más bien, un recurrir a la flexibilidad como medio para acceder a lo que se quiere saber o comprender, desde la perspectiva del entrevistado. (Sandoval, 1996, p. 134)

Se incluyó en determinadas entrevistas comentarios o perspectivas que los primeros entrevistados plantearon, generando una suerte de “intercambio” y así se construyeron nuevas preguntas enlazando temas y respuestas.

2.3.1. Guión preliminar

Profesores de Didáctica

- 1.- ¿Los programas y los manuales escolares han integrado para su enseñanza los nuevos aportes de las investigaciones históricas?
 - a. - ¿Considera que el enfoque de la Historia Regional ha sido incorporado?, b.- ¿Considera que los nuevos enfoques que revisan o cambian el papel de la Iglesia en el proceso Colonia-Revolución e Independencia ha sido incluido?
- 2.- ¿Influye esto en las intenciones de enseñanza que seleccionan los profesores practicantes y eventualmente sus adscriptores?
- 3.- ¿Desde la asignatura Didáctica de la Historia y desde las otras Historias del IPA se enseña con el propósito de promover la incorporación de estos nuevos aportes de las investigaciones históricas?
- 4.- ¿Cuáles les parece a usted que son los obstáculos para su incorporación?

Autores de los manuales

- 1.- ¿Los programas y los manuales escolares han integrado para su enseñanza los nuevos aportes de las investigaciones históricas?

- a. - ¿Considera que el enfoque de la Historia Regional ha sido incorporado?, b. - ¿Considera que los nuevos enfoques que revisan o cambian el papel de la Iglesia en el proceso Colonia-Revolución e Independencia ha sido incluido?
- 2.- ¿Influye esto en las intenciones de enseñanza que seleccionan los profesores practicantes y eventualmente sus adscriptores?
- 3.- ¿Existe alguna influencia de las decisiones editoriales que condicione su inclusión?
- 4.- ¿Existen directivas de la inspección que deban tomar en cuenta los autores?
- 5.- ¿Cuáles les parece a usted que pueden ser otros obstáculos para la incorporación de los nuevos aportes de las investigaciones históricas?

Historiadores expertos

- 1.- ¿Los manuales escolares han integrado para su enseñanza los nuevos aportes de las investigaciones históricas?
 - a. - ¿Considera que el enfoque de la Historia Regional ha sido incorporado?, b. - ¿Considera que los nuevos enfoques que revisan o cambian el papel de la Iglesia en el proceso Colonia-Revolución e Independencia ha sido incluido?
- 2.- ¿Cuáles les parece que debieran ser los contenidos fundamentales a enseñar y para qué enseñarlos?
- 3.- ¿Qué influencia puede tener la enseñanza de la Historia Regional para la construcción de la identidad nacional?
- 4.- ¿Cuáles les parece a usted que pueden ser otros obstáculos para la incorporación de los nuevos aportes de las investigaciones históricas?

Profesores Inspectores

- 1.- ¿Los programas y los manuales escolares han integrado para su enseñanza los nuevos aportes de las investigaciones históricas?
 - a. - ¿Considera que el enfoque de la Historia Regional ha sido incorporado?, b.- ¿Considera que los nuevos enfoques que revisan o cambian el papel de la Iglesia en el proceso Colonia-Revolución e Independencia ha sido incluido?
- 2.- ¿Influye esto en las intenciones de enseñanza que seleccionan los profesores practicantes y eventualmente sus adscriptores?
- 3.- ¿Existen directivas de la inspección que deban tomar en cuenta los autores?
- 4.- ¿Cuáles les parece que debieran ser los contenidos fundamentales a enseñar y para qué enseñarlos?

5.- ¿Qué incidencia tiene la enseñanza de la Historia Regional para la construcción de la identidad nacional?

6.- ¿Cuáles le parece a usted que pueden ser otros obstáculos para la incorporación de los nuevos aportes de las investigaciones referidas a la Historia Regional y al papel de la Iglesia en el proceso Colonia-Revolución e Independencia?

Referentes de las Editoriales

1.- ¿Los manuales escolares han integrado para su enseñanza los nuevos aportes de las investigaciones históricas?

2.- ¿Existe alguna influencia de las decisiones editoriales que condicione su inclusión?

3.- ¿Existen directivas de la inspección de alguna autoridad de la enseñanza secundaria que deban tomar en cuenta las editoriales?

4.- ¿cuáles son las pautas de validación para la publicación de un manual de historia de secundaria?

2.2.3 Ejecución de las entrevistas

En cuanto a los lugares en que se realizaron las entrevistas se utilizaron los siguientes recintos:

Instituto de Profesores “Artigas”(IPA). Sin escollos para el acceso por ser el autor docente del mismo Instituto y colega de los entrevistados que también trabajan en mismo instituto.

Inspección del CES: Sin escollos por ser las inspectoras colegas en el Instituto de Profesores “Artigas”.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Sin escollos por ser colega de uno de los entrevistados en el Instituto de Profesores “Artigas” y en otro caso mi codirectora de tesis.

Universidad Católica “Dámaso Antonio Larrañaga”. Sin escollos por ser colega y coautor con la entrevistada.

Editorial Santillana. Sin escollos por ser autor y coautor en el sello editorial.

Editorial Contexto. Sin escollos para acceder por ser colega de las autoras de los manuales que facilitaron el contacto ante los responsables de la editorial.

Finalmente, en el caso de Ana Berais la entrevista se realizó en el Colegio Seminario, en el de Lizzie Keim en el liceo N° 29 y en el de la ex inspectora Rosario

Caticha en su domicilio particular, en todos los casos por sugerencias de las entrevistadas.

Por lo expresado, el contexto de realización de las entrevistas y el hecho de que en todos los casos (excepto al referente de la Editorial Contexto) se trata de colegas con los cuales el autor ya tenía vínculos, facilitaron desde el acceso a los lugares y hasta la calidad, cercanía y disposición para el diálogo.

Capítulo III: Análisis

3.1. Análisis de los Programas y Manuales actuales de la asignatura Historia

De acuerdo a lo anunciado, tanto para la inclusión de la Historia Regional como de la Iglesia Católica en el análisis de los programas y manuales se delimitó la exploración al período histórico: “Colonia, Revolución, Independencia en el Río de la Plata”.

3.1.1. En los programas de Reformulación 2006

Con respecto a la Reformulación 2006 vigente, este periodo está previsto para los programas de segundo año de Ciclo Básico y segundo año de Bachillerato.

Bachillerato. En el caso de Bachillerato, la fundamentación planteada en el programa, alude al tema que ocupa este estudio generando confusión si se considera en conjunto tanto el espacio geográfico como los siglos señalados, dando a entender la existencia del país antes de su conformación como Uruguay independiente. Al respecto dice: “Esta propuesta programática abarca los procesos que se desarrollan en Europa, las Américas y Uruguay entre los siglos XVII y XIX; haciendo hincapié en la simultaneidad, la interrelación y el diálogo que existe entre ellos y poniendo énfasis en los procesos regionales y nacional” (CES, 2016).

En el trayecto de contenidos vinculados a la temática están previstos en la Unidad 3: “La Revolución en el Río de la Plata. El pasado colonial y su crisis. La Revolución de Mayo: contradicciones que la originan. Características generales del proceso revolucionario. Diferentes maneras de concebir la revolución: el centralismo porteño y el proyecto artiguista. El “sistema de los pueblos libres” y la organización de la Provincia Oriental. Factores que explican la derrota del artiguismo. Artigas y el artiguismo a través de la historiografía; la construcción del “mito”. Características de la dominación luso-brasileña” (CES, 2016).

La unidad 3 tiene el mérito de circunscribir en el desarrollo de los contenidos los episodios revolucionarios en el territorio oriental dentro de la Revolución del Río de la Plata y la propuesta de analizarlos con la perspectiva de encontrarnos con diferentes maneras de concebir la misma revolución.

El apartado de la construcción del “mito” puede ser un aporte de auspicio para una propuesta que desande el camino de la construcción nacionalista.

También en la Unidad 7: “La conformación del Uruguay en el marco regional. De la Cruzada Libertadora a la Constitución de 1830: “La independencia del Estado

Oriental como problema”. Constitución de 1830 y la realidad del país comercial, pastoril y caudillesco. Los conflictos no resueltos (económicos, étnicos, políticos y sociales). Viabilidad del Estado uruguayo y la cuestión nacional.: La Guerra Grande como conflicto regional y sus consecuencias” (CES, 2016).

La unidad 7 posiciona claramente la situación desde su título “La conformación del Uruguay en el marco regional” y desafío de analizar la “Viabilidad del Estado uruguayo y la cuestión nacional. La Guerra Grande como conflicto regional” (CES, 2016).

Ni en la fundamentación ni en los contenidos del programa aparece nominada la Iglesia Católica, ni en su participación ni en su rol en los procesos mencionados.

Ciclo Básico: Una invitación inicial propone que se debe considerar el desarrollo de este programa desde los inicios de la modernidad hasta mediados del siglo XIX, en el escenario europeo, americano, **regional** y nacional. Señala a su vez el énfasis que especialmente debe recibir “la Región Platense” (CES, 2016).

Como parte de esa propuesta expresamente se plantea advertir y así lo dice a “la Banda Oriental (¿del Uruguay? ¿del Paraná?) a partir de sus condiciones naturales. En este sentido se propone cuestionar una interpretación historiográfica ‘nacionalista’ que fija los límites territoriales como ‘desde siempre’” (CES, 2016).

El desarrollo de contenidos incluye una propuesta semejante a la del Bachillerato aunque menos precisa al desagregarlos. La Unidad II que lleva como título “El escenario americano y la expansión europea” en el listado de conceptos claves incluye un ítem denominado Iglesia católica y otro Región.

Independientemente de los contenidos, los redactores dejan claro que “se han formulado propuestas que permitan al docente actuar con autonomía y desarrollar su creatividad. Se considera que el programa es un marco general para la organización del desarrollo del curso, a ser interpretado y enriquecido por los docentes” por lo que cada uno puede definir “las estrategias didácticas a desarrollar durante el curso, de acuerdo a sus fundamentos teóricos” siendo esto un aliciente para enfrentar la problemática de este trabajo (CES, 2016).

Un aspecto a considerar es la bibliografía propuesta en los programas mencionados. Tanto en uno como en otro puede comprobarse que no se incluye para la orientación de los profesores las recomendaciones historiográficas argentinas o brasileñas que contribuyen al estudio de la Historia Regional. En cuanto a la producción nacional tampoco se presentan los autores que han insistido e incidido en esta cuestión.

Para el año 2006, ya tenían notoriedad los trabajos de Arturo Bentancur (1998) y también diversos artículos de Ana Frega, entre otros, por lo que los programas no cumplen con el papel de al menos alentar a los docentes a la actualización historiográfica, brindando información de las nuevas producciones, lo que resultaría fundamental para decidir sobre la Historia que ha de enseñar. Lo mismo se puede decir en ambos programas en cuanto a la inclusión de bibliografía destinada a revisar el papel de la Iglesia Católica en el período en cuestión.

En síntesis, se podría estimar que en líneas generales la formulación de los programas y sus respectivas fundamentaciones si bien no se extienden en el asunto que en este trabajo interesa abordar, es claro que no son obstáculo para la incorporación de las nuevas miradas historiográficas mencionadas y dejan al docente como autor fundamental del anclaje didáctico e historiográfico que quieren realizar.

En este sentido, se podría decir que no se trata sólo de modernizar los contenidos en dichos programas, sino de hacerlo con la concepción misma de la Historia enseñada y para que sea posible esa deconstrucción es preciso “realizarla en el pensamiento del profesor y también en el imaginario social del que se nutre”, pues es en “el pensamiento del profesor y su práctica, donde todo lo demás acaba confluyendo” (Maestro, 1997, p. 21).

3.1.2. Manuales utilizados

Para referirse a los manuales, Valls (2007, p.12) ha utilizado la expresión historiografía escolar señalando con ello el doble carácter de los manuales. Por un lado, es la síntesis que la escuela desarrolla generando una visión persistente de lo que es la Historia y, por otra, es también fuente para el estudio de su enseñanza. Valls sostiene la importancia de los manuales porque son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población, brindando su versión de la Historia. En este sentido aportan una interpretación resistente a los cambios que provienen de la renovación historiográfica, como sostiene de Amézola. (2011, p.16)

En cuanto a los programas mencionados anteriormente, no existe en ellos una recomendación sobre los manuales, pero para este trabajo se tomó como eje del análisis las últimas dos ediciones de las dos editoriales más ofertadas y comercializadas en plaza, siendo además las más sugeridas por los profesores a cargo del curso de segundo de enseñanza media. Estas corresponden a los manuales de la editorial Contexto, de 2016 y de la editorial Santillana, de 2015 respectivamente.

Pensar la Historia es el título del Manual de la editorial Contexto de los autores. (Piñeyrúa, Berais, Casiraghi, Crosa, Leone, Martí y Visconti 2016). Los autores y las autoras demuestran cuidado tanto en los mapas como en el texto al mostrar el territorio oriental inserto en el encuadre de la región, incluso superaron experiencias anteriores como la edición de 2010, cuando se presentaba un mapa “confederado” con los límites actuales de la Argentina. (Piñeyrúa, Berais, Casiraghi, Crosa, Leone, Martí y Visconti, 2010 p.170-183)

También excluyeron títulos pretéritos como “La Revolución en el Río de la Plata y la Revolución Oriental”, lo que podía dar a entender la existencia de dos fenómenos distintos y simultáneos. En esta edición se evita tanto la denominación como la conceptualización de la llamada “lucha de puertos”.¹⁶ (Piñeyrúa et al, 2010, p. 170,178)

Aportes claros resultan de la inclusión de recuadros destacados con fragmentos de historiadores argentinos como Goldman (2009) y Fradkin y Garavaglia (2009) en la intención de presentar una perspectiva de Historia Regional al tratar conceptos como pueblo, soberanía, nación y nacionalidad. Incluso se prevé ejercicios para los estudiantes sobre el tema. (Piñeyrúa et al, 2016, p. 226-227, 280)

El período de la Cisplatina y el posterior proceso a la Independencia se desarrolla en forma muy repentina y aparece cierta “espontaneidad” en la creación del Estado Oriental junto a la tradicional “queja” de la no participación oriental en la Convención Preliminar de Paz (Piñeyrúa et al, 2016, p. 254-259). Contribuye el que no asume el “invento inglés”.

En un pantallazo sobre América Latina al comienzo de la vida independiente en el fragmento titulado “Contexto Regional” dice: “Cuando comenzó la Revolución de 1825 y la Provincia Oriental se unió a las Provincias Unidas, Brasil les declaró la guerra”. En primer lugar hubiera sido más apropiado retornó a la unión y en segundo término puede gestarse confusión con “les” en el caso que refiera a las Provincias Unidas o a estas más la Provincia Oriental. (Piñeyrúa et al, 2016 p. 251)

En cuanto a la presencia de la Iglesia Católica en la época colonial hay un interés por las misiones jesuíticas y una breve mención a la expulsión de la congregación. (Piñeyrúa et al, 2016: 113-116; 216)

¹⁶ La referencia a la edición anterior resulta inevitable ya que cuando el autor de este trabajo, en el año 2013 al defender la Tesina para el “Diploma del Posgrado” y realizó su evaluación sobre este manual la hizo llegar a los/as autores/as, quienes probablemente tuvieron en cuenta algunas de esas recomendaciones en las posteriores ediciones.

Aun así, impacta al observador la ausencia de la Iglesia Católica en el período de la Revolución artiguista. Solo una mención que da cuenta de que los “curas patriotas se sumaron también a la revolución” (Piñeyrúa et al, 2016, p. 234). Las “Escuelas de la Patria”, conducidas por los franciscanos quedan semiocultas con el nombre de escuelas de “Primera Letras” (denominación genérica de la época) al igual que la vacunación antivariólica y la creación de la Biblioteca Pública bajo responsabilidad y aporte de sacerdotes. (Piñeyrúa et al, 2016, p. 242)

Aparece un recuadro con la mayor parte de las Instrucciones del Año XIII que no son analizadas en forma particular. Al no hacerlo, en un ejercicio previsto sobre el final del capítulo correspondiente, de no mediar una clara intervención del docente en el aula, es muy probable que el artículo 3° quede destinado a ubicarse por el estudiante en el casillero “derechos y libertades” en lugar del casillero “confederación”, al que correspondería de asumirse la libertad religiosa como un atributo de la soberanía provincial. (Piñeyrúa et al, 2016, p.238; 286)

En las orientaciones bibliográficas el esfuerzo es considerable y se evidencia cierta superación con respecto al programa oficial al incluir varios trabajos que contribuyen a la perspectiva regional de autores nacionales y también de argentinos. (Piñeyrúa et al, 2016 p. 295-296)

Conexiones. El segundo manual que nos ocupa es “Conexiones. Mundo, América y Uruguay del siglo XV al XIX” (Artagaveytia y Barbero, 2015). Como se verá más adelante, Artagaveytia menciona en la entrevista realizada para este trabajo los esfuerzos realizados para la integración de la Historia Regional los cuales son notorios en este manual y en esta edición. Curiosamente en edición anterior, al comenzar el estudio de la Banda Oriental en el siglo XVIII advertía que para entender la Historia de la Banda Oriental en dicho período se debía borrar de la cabeza los mapas aprendidos, admonición que no aparece en éste.¹⁷ (Artagaveytia y Barbero, 2011, p. 170)

También a diferencia de la edición anterior donde en un apartado se preguntaba si hubo o no lucha de puertos, (Artagaveytia y Barbero, 2011, p. 175), en esta dedicará un importante fragmento bajo el título “La cuestión de la lucha de puertos” y da lugar a las diferentes interpretaciones historiográficas, matizando y no polarizando la explicación de las mismas. (Artagaveytia y Barbero, 2015, p.180). Siguen estando

¹⁷ Al igual que en el caso anterior el autor de este trabajo realizó consideraciones sobre ese manual, que para esta edición están ampliamente superadas confirmando la intención de integrar más claramente la dimensión regional por parte de las autoras.

ausentes las derivaciones que historiográficamente puede generar una explicación sobre lucha de puertos o sobre puertos complementarios, pero es probable que esto responda a la imposibilidad de cubrir todos los aspectos interpretativos en un manual.

Un apartado muy interesante aparece bajo el sub título “Los de afuera ¿eran traidores?”. Da cuenta de que esta mirada permite hablar de un afuera que no lo era en ese momento, sin tomar en cuenta escenarios más amplios a escala regional y mundial. Y define: “Menos aún se comprende si esta visión está teñida por la idea del ‘destino manifiesto’ que prefiguraba un país que no existía” (Artagaveytia y Barbero, 2015, p. 208). Ahí, luego de dar cuenta de las negociaciones de paz entre Elío y el gobierno de Buenos Aires, manifiesta la necesidad de evitar percibir a los de afuera como meros conspiradores y traidores, ya que se les vería así si hubiera existido en esa trama un país constituido y destaca que puede en esto existir siempre dificultades para la comprensión.

Todo el texto referido al período artiguista demuestra su interés en definir “la soberanía particular de los pueblos” y en contrapartida, evitar todo desborde nacionalista, lo que claramente logra.

En lo que respecta a los mapas es donde el manual también demuestra una amplia superación con respecto a la edición anterior. Pone interés en ubicar una lectura de los mismos en clave regional evitando las tradicionales referencias a las naciones constituidas posteriormente. Tal vez el mapa que pueda seguir acarreado anacronismos en la comprensión sea el titulado como “1816: La primera división departamental de la provincia”. (Artagaveytia y Barbero, 2015, p. 222)

El período de la Cisplatina y el posterior proceso a la Independencia contiene un interesante abordaje que parte de la lógica de problematizar la gestación del Uruguay independiente. Si bien se destaca el papel que ocupó Inglaterra en las tratativas diplomáticas no sostiene la tesis de la “invención”, aunque un apartado con documentos de Lord Ponsomby es precedido por el título de “estado tapón”, idea que luego desarrolla en el texto. Al presentar las diferentes tesis de los historiadores con respecto a la decisión independentista asegura que la idea de que el Uruguay es un “regalo inglés” está hoy en la academia claramente relativizada. (Artagaveytia y Barbero, 2015, p. 239-240)

Mantiene con respecto a la edición anterior (Artagaveytia y Barbero, 2011 p. 261) la consabida expresión de la no participación oriental en la Convención Preliminar de Paz pero en su favor, en esta edición se ve enriquecida con el destaque de

posibilidades de caminos seguidos y posibles con respecto al destino del territorio oriental y de cómo finalmente uno de ellos se completó. (Artagaveytia y Barbero, 2015, p. 239-240)

Para esta edición de 2015 ha desaparecido el esfuerzo de la edición anterior (Artagaveytia y Barbero, 2011 p. 270) por destacar para la Guerra Grande la similitud de lo que había sucedido con la revolución acerca de la interrelación de hombres e ideas a un lado y otro del río Uruguay como un hecho común. En contrapartida, se integra un interesante recuadro acerca del uso que se le da en la época a términos como patria, patriotas y/o compatriotas (Artagaveytia y Barbero, 2015, p. 204). Sin embargo, en el recorrido del texto puede resultar que las fuerzas artiguistas parecen siempre conformadas como por oriundos del territorio y el enfrentamiento global definido en forma absoluta entre criollos y españoles. Seguramente estos elementos refuerzan las ideas previas de los alumnos sobre una historia nacionalista y dificultan su comprensión en nuevas perspectivas.

De similar interés se destaca otro recuadro bajo el título “Orientales” en que se fundamenta por qué no debe considerarse que solo en forma estricta deberían ser los nacidos en territorio oriental. Ejemplificando, informa que de los seis diputados elegidos para la Constituyente de 1813 solo tres eran nacidos en la Banda Oriental. Si bien no correspondería al título, también es cierto que otra característica de aquellos diputados consistía en que cuatro eran sacerdotes y esto no se menciona (Artagaveytia y Barbero, 2015, p. 213).

Con respecto a otros contenidos vinculados a la Iglesia Católica las autoras dedicaron un importante tratamiento de las misiones jesuíticas tanto en su consideración como en su extensión incluyendo diversidad de contenidos, relatos, ilustraciones y actividades didácticas (Artagaveytia y Barbero, 2015, p.160-165). Incluso retoman el tema avanzando en el texto para considerar la expulsión de los jesuitas y detenerse en la polémica de los historiadores sobre los posibles impactos de la misma (Artagaveytia y Barbero, 2015, p. 170).¹⁸

En el análisis de las Instrucciones del año 1813 no se realiza ninguna valoración sobre el polémico artículo 3º, aunque se le incluye en el párrafo que lleva como título “Garantías de los derechos y libertades” (Artagaveytia y Barbero, 2015: 217) dando cuenta de que está siendo considerado en esta opción, pero se excluye la otra mirada

¹⁸ Un pequeño error se registra al pie de una ilustración sobre la expulsión de los padres franciscanos aludidos en el pie de imagen como “Expulsión de los jesuitas”. (Artagaveytia y Barbero, 2015: 207)

sobre el tema, interpretación que el autor de este trabajo sostiene como se verá en el último capítulo.

En un apartado con el título “Larrañaga y Monterroso: dos curas para recordar” (Artagaveytia y Barbero, 2015, p.222) aparecen algunos datos biográficos pero sin ingresar en otras consideraciones sobre sus respectivas relaciones con la revolución.

En cuanto a la Constitución de 1830 se hace referencia a discusiones de los constituyentes sobre libertad de cultos. La resolución de que la Iglesia Católica fuera la religión del Estado no niega la posibilidad de la libertad de cultos en cuanto a que la carta magna no lo impide. (Artagaveytia y Barbero, 2015, p. 230)

El manual de la editorial Santillana, a diferencia del de la editorial Contexto, no indica bibliografía de orientación.

3.2. Análisis de las entrevistas realizadas

Como se señaló anteriormente una vez establecidos los criterios de selección de los entrevistados se procedió a la realización de entrevistas de acuerdo al listado que aquí se reitera

- 1.) Referentes de Editoriales: por Santillana, la Sra. Alejandra Campos y por Contexto el Sr. Marcelo Szwarcfiter
- 2.) Autoras de Manuales: las profesoras Ana Berais y Lucila Artagaveytia
- 3.) Profesores expertos: Carlos Demasi, Ana Frega y Carolina Greising
- 4.) Profesoras de Didáctica de la Historia: Ema Zaffaroni, Lizzie Keim y Mariana Acosta
- 5.) Profesoras Inspectoras: Mónica Salandrú y Rosario Caticha.

Se realizan los comentarios de acuerdo al orden precedente

3.2.1. Referentes de Editoriales: por Santillana, la Sra. Alejandra Campos y por Contexto el Sr. Marcelo Szwarcfiter

La entrevista con Alejandra Campos permitió evaluar hasta dónde puede llegar a tener influencia una editorial, en especial, con respecto a los temas que aquí interesa investigar. A su vez los comentarios realizados por las autoras, de dos editoriales distintas, como luego se verá, establecieron una importante concordancia con lo establecido por Alejandra Campos, de la misma manera que los resultados de la entrevista con el otro concurrente en el mercado de los manuales, Marcelo Szwarcfiter.

Según Alejandra Campos al referirse a cuáles son las pautas de validación para la publicación de un Manual de Historia de Enseñanza Media, comenta que responden

a proyectos internos que genera la propia Editorial Santillana, en la que se puede tener en cuenta trabajos anteriores, tendencias que surgen de apreciar experiencias de otros países en donde también está el sello editorial: “Hay todo un backup atrás que hace que generemos los proyectos, y podemos decir que características queremos que tenga cada proyecto” (Campos, comunicación personal 2017).

Szwarcfiter señala que como mecanismo de validación, su editorial le pide “a los autores que presenten un colectivo de varias personas, profesionales, que tengan como característica, cierta reputación, o trayectoria, que lea el material y lo revise” (Szwarcfiter, comunicación personal, 2017).

Campos afirma que no existen directivas a nivel de autoridades de enseñanza, pero a la editorial le interesa ser considerada y estar incluida en la lista de sugerencias que la inspección hace al cuerpo docente por lo que, por motivos empresariales, le resulta muy importante que en el manual se refleje claramente el programa oficial: “tenemos que enviar tres [...] a la inspección de historia para que los revise y ellos dictaminen si están de acuerdo en incluir [...] A los docentes no les interesa si está o no autorizado” (Campos, comunicación personal 2017).

Agrega que a la editorial le preocupa establecer algunos énfasis en materia de diseños y actividades que se puedan incluir. Si el tiempo de impresión y los costos lo permiten con la presencia de imágenes pueden ser más flexibles. Pero hasta ahí lo más prescriptivo pues se confía en la experticia de los autores para la selección de los contenidos y se tiene encuentros de intercambio con ellos: “Directivas no hay, usamos el programa. Si cubro el programa está bien. Nos sentamos con las autoras y vemos los temas que quieren poner.” Se realizan encuestas a los profesores para testear cuáles con los temas que se usan para cada nivel. Pero aplicarse al programa, permite que la inspección lo apruebe (Campos, comunicación personal, 2017).

Al respecto Marcelo Szwarcfiter señala un matiz con respecto al programa como normativa al referirse a la tradición de enseñanza sobre determinados tópicos, aunque no estén en el programa. Eso parte del conocimiento de la autora hacia la asignatura por lo que “es bueno que tenga conocimiento de la práctica, es importante que sean docentes del sistema” (Szwarcfiter, comunicación personal, 2017).

Con respecto a la inclusión de nuevas miradas tanto a los autores como a la editorial les conviene ser cautos en ella, pues los docentes no eligen el manual por innovaciones conceptuales sino que lo hacen de acuerdo como el o los temas son tratados de la manera que mejor se adecue a su gusto. Lo nuevo es propuesto de una

edición a otra, paulatinamente y marcando la diferencia con la edición anterior. Así por ejemplo; “sabemos que cuando hay una nueva mirada y hay un cambio si nosotros lo incorporamos inmediatamente no funciona, el docente lo devuelve diciendo que está mal, que no es así”. (Campos, comunicación personal, 2017).

Coincidiendo con esto, Szwarcfiter señala que la empresa debe cumplir un buen desempeño en el mercado y que al producir el material como editor tiene que tener cierta seguridad de su recepción y demanda. De lo contrario no lo edita. Aún más, conservaban un material de muchísimos años, pero “era un material diferente a lo habitual, pero consideramos que el material tenía un valor muy importante, estaba bien hecho, y lo editamos” nuevamente. (Szwarcfiter, comunicación personal, 2017)

La tradición de enseñanza tiene un peso directivo: “Si hay alguien que cambia más lentamente, es el docente [...] cambiar la forma de presentarlo no es un buen camino, no va a modificar la forma en que da la clase” (Campos, comunicación personal 2017). Consultado Szwarcfiter sobre la lógica por la cual elige el profesor el manual expresa que es que el libro se adapte a la forma que desarrolla su curso: "elige el libro en función de lo que él hace en clase, y no cambia porque vos le ofrezcas algo distinto. Tiene que ser un libro que sea parecido a su clase” (Szwarcfiter, comunicación personal, 2017).

En resumen: las entrevistas realizadas con los informantes de las editoriales involucradas, permiten observar que el obstáculo mayor para la incorporación de nuevas miradas puede estar en satisfacer el gusto de lo que los docentes esperan encontrar en el manual y generalmente lo que buscan es que sea coincidente con su tradición de enseñanza, es decir que la aludida cultura escolar parece tener más peso a hora de la toma de decisiones por parte de las editoriales.

3.2.2. Autoras de Manuales: las profesoras Ana Berais y Lucila Artagaveytia

El resultado de las consultas realizadas a las autoras de los manuales seleccionados, las profesoras Lucila Artagaveytia y Ana Berais es el siguiente:

Sobre la integración de las nuevas miradas a los manuales, Lucila Artagaveytia sostiene que se ha dado relativamente, pero que ha sido mucho más en lo regional que en lo que respecta al papel de la Iglesia Católica. En este caso se puede afirmar que en general no se integra. Explícitamente señala: “lo religioso nos quedó muy de fuera o el papel de la iglesia quedó desdibujado (...) ni en el caso nuestro ha habido un intento [de integrarla]” (Artagaveytia, comunicación personal, 2017).

Por otro lado Ana Berais considera que la integración sobre Historia Regional es con diversos resultados si se piensa en los diferentes manuales pero prácticamente nula en lo que respecta a la Iglesia Católica. En cuanto a lo regional se pregunta si las nuevas miradas están incorporadas en los docentes que hacen los manuales: “[en] el mío, se intentó, pero no sé si se logró.” En cuanto a la Iglesia, “menos aún, me parece que estamos muy atravesados, por una historiografía que ha dejado de lado toda esa visión o por decisión o por omisión” (Berais, comunicación personal, 2017).

Artagaveytia destaca que se tiene muy en cuenta lo que generalmente el profesor elige o va a elegir en la búsqueda de un manual y en esto coincide Berais porque entiende que la tradición de enseñanza es muy fuerte y esto es verdaderamente lo que pesa en las decisiones. En este sentido Ana Berais observa que la propuesta del libro de Contexto hunde sus raíces en un equipo de trabajo que por mucho tiempo funcionó en el colegio Seminario y que el libro expresa una forma de trabajo particular y que cuando los docentes se fueron renovando el libro es similar pero el trabajo es particular a los nuevos integrantes incorporados. Le llama la atención como en un equipo de profesores con sentido de pertenencia y dentro de un colegio religioso se descuidara tanto la incorporación de la Iglesia Católica en el proceso... Siendo que el manual está atravesado por toda la experiencia de enseñanza del equipo que lo integra, plantearon muchas veces “si ese manual tenía sentido para otros”. Pero a su vez Berais expresa que: “Es increíble porque, justamente, la mayor parte de nosotras, viene de una sensibilidad religiosa muy fuerte y no fue ese enfoque a nivel consciente el que se hizo presente...” (Berais, comunicación personal, 2017).

Artagaveytia sostiene la tesis que aparte de las tradiciones de enseñanza, si se avanza más en una mirada que en otra es porque los docentes identifican académicamente quienes prestigian una temática y tal vez no tienen ese tipo de referentes en la otra mirada o sencillamente advierten un prestigio desigual. Concretamente dice: “El peso de la academia es tan fuerte que lleva a que si quiero escribir un manual no puedo dejar de integrar la mirada regional. Pero si no integro la religiosa, no pasa nada” (Artagaveytia, comunicación personal, 2017).

Artagaveytia sostiene que hay diferencia entre una y otra mirada. Para ella cualquier docente de historia actualizado tiene claro que debe integrar la mirada regional, “si lo puede hacer o no, si lo que termina triunfando es el modo de como él lo aprendió... pero tiene claro que debe hacerlo.” Sin embargo no tiene nada planteado de cómo transformar lo vinculado a la Iglesia Católica porque “la mirada nacionalista está

más cuestionada desde la academia que la mirada de lo religioso; y además las historias personales influyen

...nunca fue parte de mi interés revisar las miradas que tienen que ver con la Iglesia Católica y lo religioso en la Historia [...] puedes hablar del paísito y no pasa nada con la mirada estatista, pero de lo otro... yo creo que la academia no lo valora al tema, [...] dónde está la gente que habla de las distintas cosas? y eso es importante. Es evidente el peso de lo religioso! y sin embargo sigo leyendo más al tema regional. No está integrado a la mirada del enfoque del manual y si lo está la mirada regional (Artagaveytia, comunicación personal, 2017).

Con respecto a la influencia que el uso del manual puede tener en aquello que seleccionan los profesores para la enseñanza, Artagaveytia afirma que los manuales son más “respetados” en primaria que en secundaria y dentro de ello no es lo mismo en una institución privada que en una pública. Berais agrega que el autor no pensó su utilización como lo hace el docente usuario y que en definitiva es este el que decide cómo hacerlo.

El peso de las tradiciones de enseñanza es uno de los argumentos en que más insiste la profesora Artagaveytia y se pregunta ¿cuánto hace pesar en el manual las tradiciones de enseñanza conocidas y cuánto le da a las tradiciones nuevas?: “quién me va a decir a mí que se trabaja otra cosa que no sea lo de siempre, cambian los programas y no cambian las prácticas docentes!” (Artagaveytia, comunicación personal, 2017). En este sentido Artagaveytia entiende que es mucho lo que se “desperdicia” del manual, probablemente por no distinguirse cuál es el motivo de la inclusión de determinada información: “Si tú haces un manual para el resto, todos tienen que tener de dónde agarrarse, si yo digo pongo un tema y no otro, el que quiere dar ese tema, dice ¿pero cómo no está el que yo pienso? (Artagaveytia, comunicación personal, 2017).

Por su parte con respecto a la misma pregunta Berais contestó que es diferente como se usa el manual entre aquellos que lo crearon y de cómo se lleva hoy en día por los que son usuarios del manual: “es totalmente distinto su enfoque (...) eso depende mucho de cada profesor” (Berais, comunicación personal, 2017).

Probablemente la influencia del manual haya disminuido, según Artagaveytia especialmente por cómo se ha impuesto el uso de la ficha de trabajo que cada docente realiza para sus clases. La mencionada profesora no tiene claro, entonces, hasta dónde influye en el docente su uso, pero ambas entrevistadas coinciden en afirmar que tiene mayor influencia en el docente novato porque le da seguridad en su práctica de enseñanza: “En general el profesor del liceo público, usa fichas y el manual es un

espacio donde conseguir material para las fichas.” Rememora que cuando era estudiante de profesorado, los manuales fueron imprescindibles y afirma que uno de los desafíos del manual es cómo se logra la comprensión: “si no están los hechos y los datos, el relato conceptual es un verticalazo conceptual. Los chicos tienen que repetir porque yo se lo digo.” (Artagaveytia, comunicación personal, 2017)

Por su parte, la profesora Berais comenta que no tiene claro la influencia del manual en el recorrido de la clase. Cree que se usa más la parte del texto que la ejercitación sugerida aunque admite que hay profesores que usan solo los ejercicios. Puede usarse más el texto, siempre que el enfoque le sirva al docente; por el contrario “el egresado novato quizás sí se agarre mucho más para asegurarse de ese recorrido y después se despegar y es otra realidad” (Berais, comunicación personal, 2017).

En cuanto a la influencia que ejercen las editoriales en las decisiones para la inclusión de las nuevas miradas, ambas afirman que categóricamente no tienen ninguna incidencia. Artagaveytia tal vez destaca alguna restricción en uso de imágenes por las políticas editoriales referidas a la inclusión de las mismas y Berais entiende que en general la editorial busca adecuarse al pedido de los autores, facilitando así la tarea.

Con respecto a las autoridades de enseñanza, Artagaveytia destaca que puede haber una incidencia mayor en primaria, especialmente por fidelidad a los programas, pero que esta exigencia no determina tanto a los autores sino a las editoriales. Al respecto, Berais manifiesta contundentemente que, en caso de existir condiciones de las autoridades de enseñanza, directamente no las conoce.

En resumen: sea por prestigio académico, por tradiciones de enseñanza, por nuevos instrumentos que se incorporan a la enseñanza (fichas, plataformas), las autoras consideran que en general las innovaciones conceptuales tardan en llegar y en definitiva algunas, como una de las que interesa a este trabajo, la temática sobre la Iglesia Católica, directamente no se incorpora, corriendo mejor suerte la intención de incluir la Historia Regional. A su vez, las autoras entienden que la influencia del manual es más poderosa y efectiva en los profesores novatos que en el resto de los profesores y en este caso probablemente se reaseguran ciertas tradiciones de enseñanza, lo que disminuye la posibilidad de incorporación de nuevas miradas historiográficas sobre los asuntos de interés de esta investigación.

3.2.3. Profesores expertos: Carlos Demasi, Ana Frega y Carolina Greising

Las entrevistas con los historiadores expertos generaron información en la línea de las preguntas iniciales cuyas respuestas se presumían para este trabajo, pero a su vez se impulsaron reflexiones que orientaron nuevas preguntas y permitieron revisar algunas conjeturas.

El historiador Carlos Demasi sostiene que por encima del abordaje de la Historia Regional hay creación de conceptos que se instalaron con el tiempo en la sociedad y así son tomados en la actualidad sin importar lo que históricamente pudiera ser. En este sentido, el autor realiza varias afirmaciones que a continuación se mencionan. Por ejemplo, al considerar que Artigas se transformó en un concepto sinónimo de lo nacional, hay que entender que eso, definitivamente, no se reinstala o que no se puede definitivamente transformar. Ya está así “formateado”. Entiende que aunque se quiera hacer un Artigas vinculado a lo regional siempre será reubicado en lo nacional. Más aun, Demasi considera que no es posible otra cosa, pues lo que está instalado no depende de la voluntad o intención del docente cambiarlo. En definitiva, Artigas es así el héroe nacional uruguayo y no es casual, todo lo que se diga está marcado por el hecho de que es el héroe. Según Demasi se puede decir, que también era héroe en Entre Ríos, que en Santa Fe era caudillo pero no se puede poner en un pie de igualdad la figura de Artigas para las distintas provincias “sino que es de acá (de la Provincia Oriental) e irradia hacia las otras” entonces “ese primer concepto es una cosa compleja de por sí” (Demasi, comunicación personal, 2017):

Aunque quieras hacer un Artigas regional te va a quedar instalado un Artigas como presidente de la Banda Oriental extendiendo sus bondades hacia el resto, pero prestado, nunca instalado. La bandera de Entre Ríos, es la bandera de Artigas, pero si mirás con atención es la bandera argentina con la (franja) roja. Vienen escuchando desde la escuela los relatos. Entonces cuando vos querés entrar en una etapa más analítica, no podes porque ya tenés un marco que te condiciona y no depende de tu voluntad, no podes hacer algo diferente. (Demasi, comunicación personal, 2017)

Otra afirmación de Demasi (en consonancia con lo propuesto por Hobsbawm) es que las naciones se inventan. Se puede pensar que algunas resultan y otras no. Con la historia se puede llegar a extremos que por negar una nación se adhiere a otra nación (tal como lo hace Vázquez Franco). Ahora, de ser considerada una invención, los relatos que intentan darle forma no son los similares ya que por ejemplo, no es el mismo el relato que hace Bauzá, o Zorrilla, o Pivel o Eduardo Acevedo. Entonces es la comunidad la que de acuerdo a su momento, elige cuál ha de ser y esto además no

implica que necesariamente sea una elección que hagan las élites. En el Uruguay predominó el relato de Eduardo Acevedo y no el de Zorrilla. En cuanto a si existe una cultura nacionalista que no se puede desterrar, Demasi responde:

Voluntariamente no. Lo peor que podés hacer es inventar otra historia nacionalista, terminás enseñando la nación argentina. Las naciones se inventan, se construyen, se fabrican, no son una emanación natural de la voluntad de Dios (...). La gente, la comunidad del momento es la que se identifica con una y descarta otras. En la onda del Uruguay batllista, muy laico, se descartó todo el Artigas religioso, Zorrilla había hecho toda la epopeya de Artigas mostrando la religiosidad de Artigas, que si te fijás es una propuesta tan fuerte como la de Eduardo Acevedo, era un santo varón, sin embargo predominó la de Eduardo Acevedo y se descartó la de Zorrilla. Y eso no es solo tema de la élites, mirada foucaultiana (que) le dicen a la gente lo que tiene que pensar y la gente... no, no es exactamente así, la construcción del artiguismo tiene una dimensión que se le escapa al control de la élite. (Demasi, comunicación personal, 2017)

Con respecto a la élite, Demasi sostiene que esta hizo todos los esfuerzos posibles para descartar a Artigas en el siglo XIX. Se le construyó un monumento a Joaquín Suárez en la plaza independencia pero al final tuvieron que aceptar que para convocar a la gente e interpellarla, tendrían que hacerlo con alguien que la gente reconociera y ese era Artigas. En este sentido afirma: “El caudillo lo tenés que querer, no se puede imponer [...] Esta esa parte mágica que yo no sé explicar, que algunas prenden y otras no, y de determinadas formas y no otras. Artigas es él Artigas que impuso Eduardo Acevedo, y no el que propuso Zorrilla” (Demasi, comunicación personal, 2017).

En esta propuesta de Demasi se sugiere que habría predilecciones en torno a lo que una sociedad elige como referente. Al realizarse la interpretación correspondiente hay aspectos que pueden considerarse como separados pero que sin embargo pueden estar perfectamente unidos. Por ejemplo, la cultura laicista engarza también con la cultura nacionalista y así fortaleciéndose ambas, tratando de dejar toda cuestión que tenga relación con un vínculo religioso. Tal vez en esta elección cuenta el papel en que se ubica lo religioso y tiene que ver con lógicas de aceptación o rechazo que no siempre son fáciles de admitir. Es decir el artiguismo vino a sustituir algo que el laicismo sacó del relato. El héroe va con lo laico, es decir, se pueden constar prácticas que en Artigas tenían que ver con la fe pero que desde el presente se identifican como un gesto laico. En el caso de los sacerdotes, determinadas funciones que asumen para la comunidad son parte del oficio religioso, parte de sus funciones y de la misión que tienen encomendada para que la sociedad funcione mejor.

...claro, hay un núcleo central, esto que te digo tiene que ver más con la magia que con la investigación. ¿Dónde está la clave de la aceptación de un Artigas heroico y la clave del rechazo de las dimensiones religiosas de la cuestión de Artigas? Ambas forman parte de la misma matriz. Lo heroico y lo laico están juntos, provienen del mismo lugar: de ese lugar mágico, en esa construcción esas cosas no son contradictorias y ahí es interesante... en cierto momento el proceso de laicización no estaba tan desarrollado como para abandonar por completo la divinidad, corres a Artigas al lugar de Jesús, lo disfrazas un poquito, de donde dice Jesús tache y ponga Artigas y puede seguir leyendo el mismo texto [...] el artiguismo viene a sustituir algo que el laicismo sacó (Demasi, comunicación personal, 2017).

Para Demasi el concepto de dimensión religiosa en 1810 es muchísimo más amplio que en la actualidad. Es decir, muchas de las prácticas y de los gestos que para Artigas tenían que ver con la fe, en el presente ya no tienen que ver con la fe; es decir se pueden asumir como gestos laicos. Al observar “el discurso, las invocaciones que hace Artigas a veces como expresiones, toda la acción de la política tiene algo que ver con la acción religiosa, pero no lo podemos leer así, se nos perdió la clave.” El problema es cómo reconstruir ese espacio de la actividad política que forma parte de la religión pero no de la formación y de la pastoral “es decir, no es que yo haga esto para que vos seas más piadoso, no, hago esto para que la sociedad funcione mejor en homogeneidad con el deseo del creador.” Concluyendo que tiene que haber algo que vincule el mundo físico con el orden divino y eso es la política (Demasi, comunicación personal, 2017).

Para Demasi siempre que se enseña el artiguismo, se tenga o no la intención, lo que se termina haciendo es enseñar el concepto o la idea de nación. Con respecto a cómo puede influir el estudio de la Historia Regional en el deterioro de la identidad nacional, Demasi sostiene que así como no se puede cambiar lo concerniente a la nacionalidad tampoco se puede deteriorarla por más que uno quiera. Pero además, entiende que hay muchas cosas que resultan inexplicables, “entonces ahí tenés que mezclar los datos que vienen del pasado con las interpretaciones que son de ahora, porque se lo vas a contar a gente de ahora”. (Demasi, comunicación personal, 2017)

Aparte (...) la única dimensión que tenés para imaginarte el pasado es proyectándolo, que es el gran problema en realidad, no tomar en cuenta, y si lo tomas en cuenta que el pasado era distinto lo más que puedes hacer es reconstruir la diferencia en una dimensión, no puedes reconstruirla en todas, entonces el que te escucha ve que esa diferencia existe pero piensa que todo lo demás es igual que ahora. [...] es decir, lo que estoy transmitiendo es algo del presente o del pasado? ¿estoy transmitiendo el artiguismo o se lo estoy adaptando para el que lo reciba? Entonces en esa dimensión el tema de la región y el tema de la religión juegan en paralelo (...) ¿Dónde está el punto? tenés la demanda de enriquecer el pasado con dimensiones que son solo del presente y cada dimensión que se abre, su agente pretende quedar registrado en el registro del origen (Demasi, comunicación personal, 2017).

Demasi plantea que se puede no tener interés en realizar una construcción de la nación y tampoco de la excepcionalidad, y sin embargo, entiende que al hablar de Artigas se está hablando de la Provincia Oriental, y por tanto se está construyendo la excepcionalidad, porque se está señalando algo que es distinto al resto y por tanto algo de excepcional tiene. De lo contrario no se estaría hablando de algo distinto. En cualquier caso, si aún se dijera que el Uruguay es un país que no debería existir porque lo inventaron los ingleses, “estás construyendo la excepcionalidad, porque es el único país que inventaron los ingleses. Entonces, no lo debilitás, lo enriquecés!” (Demasi, comunicación personal, 2017).

En resumen: los aportes de Carlos Demasi contribuyeron a enriquecer este estudio. Algunas de sus afirmaciones fueron propuestas en diálogo con varias de las entrevistas que restaban realizarse en el trabajo de campo, lo que permitió generar potentes insumos.¹⁹

Como fuera mencionado, dentro de los investigadores se entrevistó a la historiadora Ana Frega, quien al respecto de lo que había sostenido Lucila Artagaveytia en torno a que el peso académico podía influir para que determinadas inclusiones de las nuevas investigaciones historiográficas se pudieran dar o no, planteó algunas discrepancias. En este sentido, Frega sostiene que para ella existe suficiente evidencia de destacados académicos como Barrán y Caetano que investigaron el tema de la secularización, abordando obviamente la lógica religiosa y el papel de la Iglesia Católica.

Al respecto de los posibles obstáculos de su inclusión señala “que lo que sí podríamos pensar es que hay toda una serie de cargas que siguen siendo pesadas sobre el catolicismo”, no con las posiciones de la Iglesia sobre la religión en sí misma, sino sobre otros aspectos de la sociedad, que pueden seguir alimentando oposiciones: “ya no será el tema de la inquisición, pero sí sobre el matrimonio igualitario, la posición de la mujer, el aborto, las denuncias a personajes puntuales de la Iglesia que cometen aberraciones, o las cuestiones económicas” y todo eso puede mantener esa idea de rechazo (Frega, comunicación personal, 2018).

De todas maneras, la profesora sí cree “que tampoco se ha investigado de manera equivalente en un tema y en otro”, probablemente por el “peso que la cultura

¹⁹ Ver en *Fuentes* orden cronológico en que se realizaron las entrevistas.

laica ha tenido en la consideración de la educación, creo que eso va como muy de atrás todavía.” Así pues todo el análisis del siglo XIX está teñido de esa cultura. Sin embargo, sobre el período colonial “ha empezado a verse (diferente por) la influencia de los (historiadores) argentinos” (Frega, comunicación personal, 2018).

Ambos temas, como ya se adelantó, tienen para Frega puntos de vinculación porque “si entras a romper la idea del límite del país vas a entrar a un lugar con otras posibilidades, y en el caso de Argentina donde el peso de la Iglesia Católica es mayor”, es diferente como se reacciona frente a eso. De ahí se puede inferir que “en la medida en que se haga una historia regional de esos temas (...) aparecen nichos para un lado y para el otro” (Frega, comunicación personal, 2018).

Ahora bien, analizando otros posibles obstáculos para la inclusión de los nuevos aportes historiográficos, Frega sostiene que están fundamentalmente en los que producen nuevos conocimientos históricos, por un lado y en quienes trabajan en el aula, por el otro. En el primer caso, la investigación ha ido tendiendo a reducirse en el marco cronológico y a hacerse más específica en el campo histórico. Lo que se publica es muy puntual. Tiene que ver con una condición de las investigaciones, que tienden a ser más monográficas. Junto a ello, los investigadores escriben para sus pares, que es lo que les permite ascender en una carrera académica, y desatienden la difusión hacia la comunidad. Además, la profesionalización de la Historia, está llevando a que se dediquen a la investigación personas que no ejercen la docencia, cuando en general había una confluencia muy estrecha entre quienes investigaban y los que enseñaban. La profesionalización junto a una corriente mundial que exige la producción de una cantidad de artículos, y en inglés mejor, así como la tendencia a la monografía específica y puntual, llevan a que lo que se hace no tenga mayor interés fuera del público especializado o no lo tenga masivamente. (Frega, comunicación personal, 2018)

Por otra parte y en el caso de los que enseñan, considera que los profesores que tienen varios programas, y poco tiempo, optarán por leer acerca de aquellos temas que más les interesan. A lo que se debe agregar que tampoco hay mecanismos que promuevan una actualización y que se hace difícil formarse en servicio en la docencia. En resumen entonces, Frega entiende que se unen la “dificultad de los investigadores de transmitirlo a una comunidad más amplia que la de sus pares y la de los docentes que están lidiando con esa diversidad” (Frega, comunicación personal, 2018).

De todas maneras, la historiadora Frega entiende que no se puede afirmar que todo esté cerrado a nivel de enseñanza, sin posibilidades de cambios y se permite “una

cierta dosis de optimismo si se piensan los instrumentos” desde el compartir experiencias en donde se favorezca la capacidad de renovación de los involucrados en la enseñanza de la Historia (Frega, comunicación personal, 2018).

Con respecto al tema que plantea Demasi en torno a que siempre que enseñemos historia regional siempre hacemos Historia Nacional, Frega responde que no está tan segura que sea Historia Nacional, pero si historia del Uruguay. Considera que desde el lugar donde se hace la Historia Regional hay un centro que a veces es consciente y a veces no. Por ejemplo, un docente uruguayo tiene una serie de conocimientos aprendidos, por haber sido escolarizado en Uruguay, que no los puede tener de Argentina o Brasil. Eso se puede estimar como muy bueno porque la mirada sobre esos países no va a tener los prejuicios de la Historia Nacional, pero uno puede pensar que no se va a llegar al nivel de profundidad, de lectura y de conocimiento de esos otros lugares, y por ende va a terminar escribiendo desde el lente de su origen. Una Historia Regional debería requerir equipos internacionales y regionales. Si hablamos de nacionalismo, eso se puede tratar de controlar, porque a veces el nacionalismo tiene un cierto estado de irracionalidad que se puede disparar. Por ejemplo: “Si la Presidente argentina dice que Artigas es argentino, eso te debe chocar, si lo elaborás, podés llegar a concluir que lo que dice es cierto en determinado sentido. (Frega, comunicación personal, 2018).

Frega entiende que la Historia Regional varía según el objetivo de lo que se esté estudiando. En el período anterior a las independencias, considerando que no hay una unidad estatal, no se puede hacer Historia del Uruguay porque no la hay. Se necesita entonces mirar la región y ver los proyectos políticos posibles. Muy diferente es la situación cuando se hace Historia Regional en la mitad del siglo XIX, porque ya se cuenta con unidades estatales constituidas y también esa Historia Regional puede hacerse al interior de Uruguay, observando si hay diferencias entre el litoral con la Argentina o el norte con frontera con Brasil. (Frega, comunicación personal, 2018)

Con respecto a la opinión de Demasi acerca de que la excepcionalidad de Artigas invariablemente lleva al nacionalismo, Frega expresa su discrepancia. Mostrar la excepcionalidad en el proceso revolucionario implica abordar los otros grupos que están interviniendo, sus intereses, los conflictos, lo cual aleja la idea de homogeneidad del proceso. Precisamente la Historia Nacional se sustenta en una idea de homogeneidad, de que existe en el territorio un elemento común por cual todos deben llegar a lo máximo, que es dar la vida. Y sin embargo no ocurre eso cuando se encuentra

a distintos grupos que defienden distintas posiciones e intereses e incluso, distintos proyectos políticos. (Frega, comunicación personal, 2018)

En cuanto al planteo de Demasi acerca del simbolismo sobre la figura de Artigas Frega estima conveniente tener en cuenta algunos aspectos. Por ejemplo en torno a la identificación con lo nacional y con la posibilidad de tomarlo como un héroe laico, esto no aparece tan claro en el siglo XIX, pues hay allí un lugar muy importante que ocupó durante mucho tiempo Joaquín Suárez, al que se modelizó como ejemplo de moralidad, defensa del orden y sacrificio en favor de la patria, y que contó incluso con un monumento en la plaza Independencia antes que Artigas lo tuviera y que hay avanzar en el siglo XX para que Artigas tenga un lugar semejante. Sin embargo cuando eso ocurra, Frega no está tan segura de que la imagen de Artigas herede también el simbolismo de lo religioso. Comparado con el siglo XX en Argentina, allí se desarrolla un nacionalismo vinculado al himno, a la bandera, a un culto nacionalista con tintes religiosos mientras que en el Uruguay batllista la idea de patria está integrada una concepción en la que ella es la humanidad toda y eso es parte de un *catecismo laico* que parece carecer de ese fervor nacionalista argentino y cuenta con valores universales que no parece compatible con presentar a Artigas como modelo de lo religioso. (Frega, comunicación personal, 2018).

Con respecto a qué influencia puede tener la enseñanza de la Historia Regional para la construcción de la identidad nacional, Frega admite que esto ha sido visto como un problema, como a su tiempo lo fue el internacionalismo. La Historia Regional ubica en distintas escalas espaciales los procesos históricos y tiene bien presente la contingencia. Por ejemplo en época de dictadura, no se podía plantear algo así. A su vez, hay otras maneras de enfocar la historia sin los límites nacionales, como cierto revisionismo de cuño argentino con la idea de una Patria Grande, pero que claramente no tiene la perspectiva de Historia Regional. Es decir no necesariamente “es la Historia Regional el centro de un problema de identidad nacional y que puede ir en contra de algún nacionalismo” (Frega, comunicación personal, 2018).

En cuanto a cuáles deberían ser en el período de la colonia, independencia y revolución los contenidos más valiosos a enseñar y para qué enseñarlos, Frega tiene coincidencias con Demasi. Destaca como contenido el concepto de República, que fue cambiando en el tiempo acerca de lo que conlleva: “La República deja de ser el Cabildo, para ser una forma de gobierno, no monárquica sino de soberanía popular. No es una

mera ruptura de vínculos, sino que es un cambio en cómo pensar las relaciones entre los grupos” (Frega, comunicación personal, 2018).

También entiende que tiene vital importancia mostrar la existencia de conflictos, las diferencias sociales independientemente de que se hable de una república, de soberanía, etc., poder evidenciar una sociedad donde existen diferencias y cruces muy marcados.

Finalmente destaca parte de los elementos constitutivos de las nuevas miradas de lo regional: que no hay determinismo geográfico, que en realidad las matrices españolas estaban ahí presentes y que el resultado de la Independencia uruguaya fue uno de los posibles, ya que el proceso no fue lineal y además, tratar de evitar los anacronismos. Se debe aproximar al estudiante a la complejidad del hecho histórico, que pueda observar una situación en la actualidad, que pueda ver cuántas cosas están influyendo en él en ese momento, cuáles son las capacidades de decisión, hasta dónde llega su libertad, sus proyectos, y que sería capaz de hacer. No para que eso lo traslade doscientos años atrás, sino para que él pueda percibir la complejidad de vivir su tiempo. Porque el tiempo actual es tan conflictivo como el anterior, en el que de repente no hay revolución, pero hay otras cosas que se pueden estar imponiendo en el propio destino del país. (Frega, comunicación personal, 2018).

Por su parte consultado Demasi en cuanto a cuáles deberían ser en el período de la colonia, independencia y revolución los contenidos más valiosos a enseñar y para qué enseñarlos, el profesor señaló: “hay dos cosas que para mí funcionan, y es tener claro la identidad del tema que estás dando y segundo la continuidad del programa”. (Demasi, comunicación personal, 2017) Y agregó:

Dentro de dos meses ¿de qué me está sirviendo lo que estoy enseñando ahora? en ese sentido, el descarte venía por ese lado. Si yo voy a enseñar el artiguismo, hay una cosa que está más allá de tu voluntad y es la construcción de la nación, te guste o no, digas la historia de Pivel o la de Vázquez Franco es irrelevante, el mensaje que les va a llegar a los gurises es siempre el mismo. [...] ¿Qué es lo que puede ser interesante para eso? que es construir la nación en 1810, 1820 o sea cuando nosotros miramos a Artigas como referente de la nación, ¿cuáles de las cosas de Artigas como referente de la nación están ahí? Entonces ahí si metes toda la regionalidad que en la construcción presente de la nación no están pero en aquella época sí estaban, porque además eso te sirve para explicar todos los conflictos de los primeros 25 años de la vida independiente, como despegar de la región, te sirve para ver dónde está la matriz de alguno de los principios, por ejemplo, por qué Artigas nunca fue monárquico. Es republicano, tiene claras ideas constitucionales muy fuertes, la división de poderes (con) un lenguaje incómodo para describir realidades que no tienen orden, hacerlo visible de alguna manera! (...) y su preocupación es la provincia oriental, la delimitación del espacio, la soberanía, etc. Lo lees hoy en día y te transmite LA NACIÓN, aunque no quieras (Demasi, comunicación personal, 2017).

Resulta muy interesante integrar a estos comentarios de Frega y de Demasi a quien puede implicarse en estos asuntos, pero ahora desde una marcada influencia de lo religioso, especialmente lo católico, como Carolina Greising, quien desde esa condición empezó planteándose cuáles eran los obstáculos para la incorporación de los temas en estudio, además de la tradición de enseñanza.

Para Greising incorporar el aspecto religioso en la enseñanza media en el Uruguay es un tema político y proviene del malentendido de que así se pueda afectar la laicidad. Si fuera bien entendida la laicidad implicaría que se debe aceptar que la gente puede ser religiosa. Entiende por tanto que en el Uruguay, cualquier referencia a lo religioso en el ambiente público, se considera que es una violación a la laicidad. Para Greising es ahí donde está el problema y donde es muy difícil actuar: “Ese es el obstáculo que yo veo y creo que estamos lejos de poder incorporar el tema, nos falta mucha discusión como para entender cuál es el verdadero sentido de la laicidad” que justamente es la convivencia pacífica, pero sin negar que la gente es religiosa. Y eso se niega completamente. (Greising, comunicación personal, 2017)

A su vez entiende que con los otros credos es diferente y que no se actúa igual con otras iglesias y/o creencias. Considera que la laicidad es un rasgo identitario, fuerte, y que incluso quienes son creyentes lo apoyan y lo ponderan pero que los uruguayos no logran ponerse de acuerdo en qué es el Uruguay laico (Greising, comunicación personal, 2017).

Yo creo que acá el problema es la Iglesia Católica. Eso está clarísimo, ¿porque por ejemplo Iemanjá no genera problemas?, al contrario es políticamente correcto sacarse el sombrero con Iemanjá; pero a los católicos se les niega poner la estatua a la Virgen María. El Cardenal habla y le caen terrible, cuando es la Iglesia Católica es más grave que cuando se habla desde otras religiones. Eso lo veo clarísimo (Greising, comunicación personal, 2017).

Otro aporte, sin duda controversial, es el que ofrece Greising cuando se le plantea si con la enseñanza de la Historia Regional, se puede influenciar en el deterioro de nuestra identidad nacional y contesta que no será precisamente por incorporar la enseñanza de Historia al Uruguay a un contexto más amplio, por el contrario entiende que hay un deterioro de la identidad del uruguayo, pero que lo adjudicaría a que las generaciones actuales no se les estimula el tema de la identidad con el país, el sentido de pertenencia, el sentido de las fechas patrias. A los estudiantes no les interesa pero tampoco los profesores ayudan a que esas cosas se establezcan. También es verdad que para estas nuevas generaciones, el Uruguay es más pequeño en relación a lo que para

ellos es el mundo y al acceso que tienen a ese mundo, de forma tangible o no, por las nuevas tecnologías y creo que así hay algo de identidad que se pierde. Incluso con el tema de Plan Ceibal, todos los niños tienen acceso al mundo, entonces hay otros aspectos para considerar que es lo que más desgasta la pertenencia o identidad. (Greising, comunicación personal, 2017) Además

...yo creo que ese período fundante hay que explicarlo en esta clave regional, porque el Uruguay no se entiende si no es en relación con la región. Es la manera de entender lo que somos hoy en definitiva; terminamos siendo independientes pero eso no es lo que soñaron ni siquiera los padres fundadores, [...] justamente en esos períodos, esto era parte de algo muy muy grande y eso es fundamental que se entienda, que nuestro origen no está en este rinconcito, está en un todo grande, no exento de conflictos y tensiones, y terminamos donde terminamos (Greising, comunicación personal, 2017).

Con respecto a la controversia que estableció Demasi en torno a que aunque se haga Historia Regional siempre enseñamos Historia Nacional la mencionada historiadora dice que eso es así porque estamos viendo ese proceso desde un lugar concreto, geográfico. Afirma que eso lógicamente condiciona pues el docente uruguayo de lo que más sabe es de la Provincia Oriental, entonces allí estará su mirada y no en el resto de las provincias. (Greising, comunicación personal, 2017)

3.2.4 Profesoras de Didáctica de la Historia: Ema Zaffaroni, Lizzie Keim y Mariana Acosta

En cuanto a las entrevistas realizadas a las profesoras de Didáctica de la Historia, se comienza con Ema Zaffaroni quien intentó primero responder acerca de si fueron y cómo fueron incorporadas en los manuales las temáticas que estudia este trabajo considerando que se ha avanzado, un poco, en la temática de Historia Regional pero muchos menos en la perspectiva de incluir o de tratar a la Iglesia Católica en el período, como una temática relevante a ser enseñada. Igualmente considera que lo que aparece en los manuales es un factor más que incide en la manera en la que los estudiantes del IPA preparan sus clases pero no sabe si es un factor más determinante. En todo caso, “sí tuvieron un profesor, (en el caso de Regional es clásico) si pasaron por Ana Frega y su equipo, creo que eso los marca más, pero no quiere decir que después hagan eso en sus clases” (Zaffaroni, comunicación personal, 2017).

Por su parte la profesora Lizzie Keim tiene una definición tal vez más precisa al respecto de lo que ha ocurrido con los manuales, ya que entiende que algunas cuestiones se han intentado incorporar, por ejemplo al pretenderse construir la categoría territorios, se trató de presentar los espacios en los que transcurren los procesos históricos:

Me parece que la idea de incorporarlo como procesos y generar nuevos actores y acompañar de una cartografía que generen nuevos territorios, que territorializa esos propios procesos por lo menos es una intencionalidad de mirar diferente la historia, en algunos manuales concretos, el de Lucila (Artagaveytia), me parece que apunta a ese lugar (Keim, comunicación personal, 2017).

En cuanto al papel de la Iglesia Católica en el periodo que aquí interesa analizar. Keim entiende que el mismo se encuentra en un lugar que aparece minimizado en los planteos, “de hecho a veces aparece como un complemento en los textos culturales, vinculado a los aspectos culturales que están sobre el final de las actividades, pero no hace a la esencia de la lectura del proceso, no es un actor más del propio proceso” (Keim, comunicación personal, 2017).

La profesora Zaffaroni por su parte entiende que la Historia Regional estuvo claramente incorporada en el IPA en tanto los cursos estuvieron a cargo de Ana Frega y si se ha seguido o no, lo importante es que la temática ha movido mucho. Con respecto a lo vinculado a la Iglesia Católica su percepción es que es un tema ausente en la enseñanza de la Historia de ese período, en todo caso como Profesora de Didáctica “nunca vi una clase en la que haya referencias al tema, nunca un estudiante vino a preguntarme por bibliografía sobre el tema” (Zaffaroni, comunicación personal, 2017).

Interpelada sobre si ocurre por el recorrido de formación de los profesores o si también puede haber una cuestión ideológica en el estudiante, Zaffaroni sostiene que ambas situaciones se dan. En el caso de observar a los estudiantes con formación cristiana, que profesan una fe, cuando hablan, por ejemplo, de la reforma luterana, uno ve que maneja alguna cuestión que saben de la religión, del cristianismo y que no es exclusivamente de la Historia. Pero agrega que la impronta de la laicidad es tan fuerte que cuesta entender que se puede trabajar en una clase de Historia con el sujeto Iglesia Católica en el proceso de formación del estado uruguayo, o en el Uruguay de hoy, sin que eso implique estar violando la laicidad. (Zaffaroni, comunicación personal, 2017)

En el caso de la profesora Lizzie Keim, al pensar en las decisiones que toman los estudiantes del IPA en sus prácticas de enseñanza consideró la importancia que tienen los manuales ya que acuden a ellos, “porque es una forma ya jerarquizada de selección de contenidos y de una historia enseñada que habla de una tradición y de profesores que tienen crédito académico muy importante” y por tanto eso hace que tengan un rol muy significativo en la enseñanza, especialmente en la selección de los contenidos que se enseñan (Keim, comunicación personal, 2017).

Al recibir la profesora Zaffaroni la propuesta de reflexionar sobre si no incluir la temática de la Iglesia Católica en la enseñanza, sería respetar la laicidad o tal vez, sería cuestionar la laicidad, respondió que la lectura más cómoda, y muchas veces la más extendida, es que la laicidad quiere decir que el docente no se puede meter con nada, entonces, termina haciendo unos recortes de asuntos, para no tener dificultades o problemas con alguien. Lo interesante es que en realidad a nadie le preocupa si cuando está hablando del Islam, o cuando está hablando de la reforma protestante está violando algo o, cuando está hablando del cristianismo antiguo, o del budismo, a nadie se le ocurre decir lo mismo. En esos casos el tema religioso está incorporado, como una manifestación más de la cultura de los pueblos y como tal el profesor de Historia puede enseñarlo y además por las consecuencias políticas, en el devenir político histórico, que tuvieron esos procesos religiosos, en el caso de judaísmo, por la importancia del monoteísmo, entre tantas otras creencias en la antigüedad, en el caso del Islam por lo que es después fue la expansión, la guerra santa, etc. En el caso de la reforma protestante por su vinculación con el desarrollo del capitalismo, la imprenta, todo lo que se sabe implica, pues ahí no genera problemas. Ahora bien en el caso del Uruguay, la temática religiosa, se trabaja justamente en el proceso de laicización, pero desde el lugar del Estado, del lugar del que gana o impone el Estado (Zaffaroni, comunicación personal, 2017).

Al comentarle a la profesora que tal vez desde la perspectiva de enseñar Historia, en la definición estricta que a veces se le da a la laicidad, pudiera quedar incompleta esa enseñanza Ema Zaffaroni respondió que también podría encontrarse otros temas, otras manifestaciones que no suelen tratarse, desde el pensamiento filosófico, el desarrollo del pensamiento de Vaz Ferreira o ni que hablar de manifestaciones culturales artísticas, que están totalmente ausentes en las clases de Historia, y en realidad hay quienes defienden que son igualmente importantes que las políticas, las sociales, y se podría enseñar toda la Historia desde esas perspectivas, y sin embargo están ausentes, y eso no tiene que ver con la laicidad, entonces se generan dudas de si la ausencia del tema religioso se debe a solo por serlo o que es un tema que mucha gente no tiene incorporado en su formación ni en su manera de concebir.

Pone como ejemplo que en su caso la expresión artística, que forma parte de su vida y de su formación personal, familiar y sin embargo tampoco la incorpora mayormente en sus clases. Entonces, como siempre y volviendo al tema de lo religioso

afirma que es complejo y difícil discernir cuales son las razones verdaderas o de mayor peso para que esto no aparezca. (Zaffaroni, comunicación personal, 2017)

En cambio a la profesora Lizzie Keim le interesa enfatizar que parte del problema es esa laicidad mal entendida, que marca una percepción incompleta de fenómeno histórico que se está enseñando, poniendo por caso el ejemplo del Siglo XVIII, que lo religioso “en la existencia de la conformación del antiguo régimen y las nuevas ideas es vital para poder explicar” dicho proceso (Keim, comunicación personal, 2017).

También se le planteó a Zaffaroni la idea de Carlos Demasi en torno a que se haga lo que se haga con la intención de enseñar Historia Regional, siempre se va a seguir enseñando Historia Nacional ya que culturalmente siempre hay una situación que ya está dada a la que es muy difícil revertir. Ante eso Zaffaroni se pregunta: cómo se hace para romper esas construcciones culturales, esas tradiciones de enseñanza, porque en realidad, lo que pasa es que una vez que está construido el Estado y que hay una identidad nacional más o menos fuerte por más que uno enseñe que esto es un proceso en el que la nación no estaba predeterminada y luego intentar borrar todo eso de un plumazo entiende es casi imposible (Zaffaroni, comunicación personal, 2017).

Por otro lado también, Zaffaroni pregunta que significa enseñar solo la Historia Regional porque en realidad, lo cierto es que a partir de ese proceso se dibujan naciones y se construyen estados nacionales. Entonces, si bien enseñar Historia Regional en ese período es posible, en realidad termina en un antecedente de la Historia Nacional. Pudo ser un proyecto y luego la realidad fue esta otra. (Zaffaroni, comunicación personal, 2017)

También se le planteó la interrogante acerca de cuáles deberían ser los contenidos fundamentales a ser enseñados y Zaffaroni coincidió con la respuesta que desarrolló Frega en torno a la cantidad de proyectos posibles que puede haber en un mismo momento acerca de un futuro posible. Según su parecer esto resulta una propuesta muy potente porque la considera una herramienta interesante para entender la realidad sin necesidad de tomar partido, “este proyecto es bueno, este es malo, a veces el poder de lo posible, este pudo ser o va a poder ser y este proyecto puede ser mejor pero no es viable, o no hay apoyo, etc.”(Zaffaroni, comunicación personal, 2017).

Según Zaffaroni, otro tema a enseñar y de mucha actualidad, es el de los derechos humanos ya que en el proceso de la construcción del Estado, del pasaje de la colonia, puede ser bien interesante insistir en el lenguaje actual de derechos ya que hoy

en día “somos tan defensores de la paz, y me parece tan terrible la violencia, y la muerte de cualquier ser humano, sin embargo las guerras independentistas no se nos ocurre decir, ¡bueno pero que terrible!”. (Zaffaroni, comunicación personal, 2017).

En realidad el período se analiza como que no había otro camino, existiendo por tanto situaciones en que se justifica la violencia, “porque eso fue violento, Artigas, la guerrilla, clasista, desorganizada, etc., se levantó y salió y pasó por cuchillo a unos cuantos y por qué lo justificamos, y lo celebramos y en otro casos” se pone tan en discusión el uso de la violencia. Eso está muy bueno para tratarlo enseñarlo en clase (Zaffaroni, comunicación personal, 2017).

El planteo sobre la tensión entre enseñar Historia Regional y provocar un desgaste en la construcción de la identidad nacional fue resuelto por la profesora de la siguiente manera:

yo no tengo ningún miedo porque soy lo más antinacionalista que debe haber, yo profundamente, me considero ciudadana del mundo, base de una concepción de derechos humanos, concebir a la humanidad como mis iguales, me importa poco los límites, el himno, si le va bien en el mundial, pero no doy clase desde las emociones, mi ideal, mi pienso, mi pensamiento, le diría a Barrán, ojalá profesor, ojalá lográramos borrar todo ese nacionalismo, me encantaría (Zaffaroni, comunicación personal, 2017).

En cambio la profesora Lizzie Keim limitó las posibilidades de incidir en cualquier sentido relativizando algunos aspectos de las posibilidades del docente: “creo que tenemos que pensar en nuestra incidencia, afectamos en tanto el otro quiera ser afectado. Y completa este planteo convencida de que: “Ya está instalado, yo soy una mediación, depende del otro que la pueda tomar. No puedo sobredimensionar mi afeción” (Keim, comunicación personal, 2017).

Mariana Acosta entiende que las nuevas miradas historiográficas que contempla este trabajo han sido incorporadas tímidamente. Considera que los profesores adscriptores que frecuenta como profesora de Didáctica tal vez no han tenido esa motivación de integrarlas. Es un proceso costoso y entiende que a veces el motor para que eso ocurra son los propios estudiantes, pero sobre todo en lo que respecta a la Historia Regional. En cuanto a la Iglesia Católica, no le resulta tan visible pero igual diferencia que una cosa es que los estudiantes estudien el tema y otra muy distinta que lo enseñen. (Acosta, comunicación personal, 2017)

Considera que hay una fractura con estos temas que abarca muchos aspectos. Por ejemplo, con respecto al manual, parece que lo que no está en él, no está en la clase, como el profesor adscriptor no lo tiene como una necesidad no lo plantea como algo

importante para que pueda trabajarlo el practicante. Entonces desde lo semántico, no está incluido, en el lenguaje cotidiano, en las prácticas, no está instalado tanto como en lo académico. Para Acosta existe así una puja entre lo académico y lo práctico. (Acosta, comunicación personal, 2017)

En cuanto a cuáles serían los obstáculos para incorporar la participación de la Iglesia Católica en el período mencionado parte de la duda de no saber cómo se enseña este tema en el IPA ya que el tema de la Iglesia es un tema esquivo por todos los ámbitos. Puede influir en que implica mucho la opinión de la persona, por algún motivo, pero no parece haber una exploración científica sobre el asunto. Los estudiantes ven la reforma protestante y ahí hay menos problemas para trabajarla, o lo mismo con la conquista. Tampoco se trata de una revisión a los estudios sobre el tema y sirve más para formar más crítica que adhesión. La intención general es más pararse del lado de enfrente pero otro abordaje no constata ni en estudiantes de práctica ni en profesores adscriptores. (Acosta, comunicación personal, 2017)

Consultada sobre si la laicidad tendría que excluir lo religioso, responde que no pero que es cierto que está esa idea instalada. Se toma lo aséptico, como lo laico. De hecho toda la complejidad religiosa del Uruguay, hoy en día, no está en ningún manual ni en ninguna clase (Acosta, comunicación personal, 2017).

Admite que en los últimos manuales, se ve algo de Historia Regional. Sobre si los manuales influyen en las intenciones de enseñanza que tienen los practicantes considera que cuesta mucho que los estudiantes puedan entender que ellos pueden construir sus intenciones de enseñanza de acuerdo al rol que quieren ocupar. Si ellos no quieren ser expositivos, si no quieren repetir lo que dice un libro sin sentido, se deben ubicar en otro lugar. Eso tiene otra intención de enseñanza; pensar en construir otro lugar cuesta mucho, y esto se puede constatar cuando en sus proyectos escriben acerca de que en sus alumnos debería suceder esto o aquello. Sin embargo si partieran de la idea que enseñanza y aprendizaje son procesos distintos podrían encontrar sus intenciones de enseñanza auténticas y no quedar atrapados, en la lógica del manual. (Acosta, comunicación personal, 2017)

En cuanto al lugar que ocupan estos temas para los profesores de didáctica, entiende que los intentos de plantearse una contrapropuesta están presente pero que indudablemente hay un divorcio entre lo que se enseña y la trayectoria del guión de clase, de lo conceptual del vocabulario, de los términos que se usan, hay una disociación efectivamente en lo que se hace y la bibliografía que se escribió al final, en el momento

de la acción es estudiar para saber el tema para conocer lo último, pero después en las clases no se instala, cuesta muchísimo que esto suceda. (Acosta, comunicación personal, 2017).

En el caso de los docentes adscriptores, entiende que hay muy poca comunicación entre la academia y el profesor, dependiendo por tanto de las iniciativas del profesor, de la búsqueda bibliográfica, de querer saber y de informarse. Hay docentes muy activos en esto pero también ocurre lo otro, lo que es en sí un obstáculo. (Acosta, comunicación personal, 2017)

Acosta señala también como un problema que la academia debe salir más del lugar en donde está actualmente, pues a veces las cosas importantes de la cultura, de la identidad, están al mismo nivel que asuntos del espectáculo, de superficialidad y esto se debe enfrentar con políticas culturales. Eso por tanto influye y tendría que haber otro discurso político, otra importancia a la cultura y a la identidad. En tanto es muy difícil mediar por las nuevas miradas incluso para los más jóvenes. Se trata de un conflicto dialéctico de lo viejo con lo nuevo. (Acosta, comunicación personal, 2017)

Keim coincide con Acosta que desde la Sala de Profesores de Didáctica se tiene el propósito de promover la inclusión de estas temáticas en las clases y con la proximidad entre la Historia investigada y la Historia enseñada. Y también a ambas les sorprende que igualmente no se introduzcan esos planteos. A pesar de aparecer como una intención, como una insistencia que se hace en el diálogo con los alumnos cuando deben pensar los proyectos, no necesariamente se visualiza en el aula o marginalmente sucede con algunos estudiantes. Hay algo que traba, que no permite plasmarlo e inclusive muchas veces esa misma inconsistencia se nota entre el proyecto que dice y la acción de clase. (Keim, comunicación personal, 2017)

Keim también admite que el profesor uruguayo no está exento de una tradición de la enseñanza y de determinado trayecto de formación que le ha marcado, con la que no puede romper entre otras cosas por ser de Uruguay, que recibió una enseñanza durante años y una lectura de la realidad. (Keim, comunicación personal, 2017)

3.2.5 Profesoras Inspectoras: Mónica Salandrú y Rosario Caticha.

Rosario Caticha, ex inspectora de Historia considera que el enfoque de la Historia Regional es de las pocas que han logrado mayor difusión en sus avances, tanto por la lectura de los historiadores argentinos como de las nacionales aunque a la hora de pensar en los manuales esto se daría parcialmente. Entiende que en general

los enfoques "nacionalistas" están algo desacreditados por el profesorado y esto puede ser una contribución a incorporar otras miradas. En contrapartida considera que no se ha profundizado demasiado en el papel de la Iglesia Católica ni en los manuales ni en la Historia enseñada en el aula. La etapa colonial es quizás la que cuenta con un tratamiento específico sobre ella, pero no muy renovado. Cuando se reformularon los programas, en la Comisión, se planteó incorporar el papel de la Iglesia en los '60, la teología de la liberación, etc. pero quedó diluido frente al cúmulo de temas a incorporar, siendo una etapa verdaderamente influyente y poco conocida para las actuales generaciones. (Caticha, comunicación personal, 2017)

Mónica Salandrú, actual inspectora de Historia, por su parte, entiende que falta hacer investigación acción, faltan los docentes investigadores. Se debería incentivar una investigación en cuando a por qué siempre los mismos temas o por qué los mismos abordajes. Hay una desfasaje entre una investigación y un reconocimiento de determinadas temáticas como claves para entender proceso históricos importantísimos, y como trasladarlos al aula y que eso forme parte importante en el aula, sin el miedo a estar violando la laicidad (Salandrú, comunicación personal, 2017).

En cuanto a los abordajes de los manuales, siguen una lógica muy tradicional, de Historia europea. Hace años se viene discutiendo en el país, lograr trascender la mirada europeísta de nuestros programas, de nuestro abordaje de la Historia; pero aun así no se ha podido concretar en planteos distintos, ni a nivel de los programas aunque pueda haber estado en el espíritu de los que trabajaron en la elaboración de los programas del 2006. (Salandrú, comunicación personal, 2017)

Con respecto a esos programas, Según Salandrú, lo primero que hay que hacer es tratar de construir programas que señalen posibles caminos, rutas. Se necesitan cambios en la malla curricular, de asignaturas y de educación media. La elaboración de los programas es muy difícil y termina resultando un producto de una transacción de diferentes intereses. Debería pensarse desde una formación más amplia, permanente, para actualizarse, para mantener ese vínculo entre lo que se está investigando y lo que se está enseñando. (Salandrú, comunicación personal, 2017)

Caticha considera que la incorporación de los aportes de la investigación histórica en los manuales es muy relativa y depende mucho del tema tratado. Hay temas que han quedado anclados en viejas miradas y otros que se renovaron por el mayor o menor éxito en la difusión que la academia hizo del tema; o por la llegada desde el exterior de libros con enfoques renovadores de amplia difusión, por diversos factores.

Mucho dependen de las concepciones ideológicas y actualización de los autores y las editoriales que influyen también por políticas de diseño. (Caticha, comunicación personal, 2017)

Con respecto a la influencia de los manuales en las intenciones de enseñanza que seleccionan los profesores practicantes y eventualmente sus adscriptores, Caticha considera que influye, pero relativamente. Depende muchísimo del docente, sus concepciones, y su mayor o menor actualización y autonomía. Los que se basan en el manual seguramente se vean muy influenciados. Pero también hay buena parte del cuerpo docente que critica los manuales y su uso, compran libros y se actualizan en maestrías, cursos etc. o que tuvo mucha más influencia la presencia de algunos docentes que dejaron su impronta en el IPA, tanto por el vínculo con las investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, como por la difusión de autores argentinos o de otra procedencia. (Caticha, comunicación personal, 2017)

Consultada si existen directivas de la inspección que deban tomar en cuenta los autores y las autoras de los manuales, Caticha señala que no. Las directivas están contenidas en los propios programas, que son muy generales y por tanto de relativa influencia. La labor de la inspección ha consistido en trabajar en las salas y en las entrevistas con los docentes, tratando de difundir los avances de la investigación histórica y de establecer un vínculo entre la Historia investigada y la Historia enseñada. Pero siempre partiendo de la base de la autonomía del docente para resolver. (Caticha, comunicación personal, 2017)

Coincide Salandrú y aporta que la inspección lo que hace es leer el manual, y opinar si lo entiende recomendable para acompañar el trabajo del docente y sus alumnos. Los libros pueden no haber pasado por la inspección y podrían ser perfectamente recomendados, y tampoco los profesores necesariamente tienen que recomendar libros que hayan sido a su vez recomendados por ella. Al manual en tanto se le sumen otros textos, cumple con la función de acercar material a la clase, y esa es la función de un manual. Por lo tanto, Salandrú insiste en que no hay directivas y también coincide que puede haber recomendaciones de la inspección a los docentes, pero el profesor puede tomar esos lineamientos o no y no necesariamente, ya que se trata de un profesional y con autonomía. En cuanto a los autores por cierto que están aggiornados en las nuevas miradas pero tal vez el peso de determinada tradición para escribir un manual es el mismo de aquel que enseña en el aula diagramando su curso. (Salandrú, comunicación personal, 2017)

Sobre qué incidencia pueden tener las nuevas miradas que importan a este trabajo en la construcción de la identidad nacional para Caticha es muy difícil de contestar. Entiende que todo es muy opinable ya que por un lado se ha visto renacer el nacionalismo uruguayo en las últimas décadas a partir de factores como el futbol y en contrapartida se puede asegurar que aún es débil la influencia de estas miradas en la enseñanza de la Historia. (Caticha, comunicación personal, 2017)

La preocupación sobre debilitar la identidad puede partir, según Salandrú, de la política educativa del CES, porque por ejemplo, aportar a la construcción de ciudadanía es uno de los ejes de los planes de la educación. Pero la inspectora entiende que no pasa porque se realicen estos abordajes. Tal vez, lo importante es que todo derive en las preguntas que los docentes se hagan frente a cada tema, sobre qué se enseña, para qué, que se pretende, si el profesor se pregunta es más fácil que tome decisiones y más fácil que esté atento a que responder a los estudiantes cuando estos planteen sus dudas (Salandrú, comunicación personal, 2017).

En cuanto a otros obstáculos para Caticha son variados y múltiples: las dificultades que plantea la academia respecto a la difusión de sus avances; las prácticas rutinarias y fosilizadas de algunos profesores; la disparidad de los docentes de Historia en la formación de los profesores y maestros; la influencia de algunos docentes adscriptores que aconsejan olvidarse de lo aprendido en el IPA, la escasa influencia de la inspección. (Caticha, comunicación personal, 2017)

Salandrú entiende por su parte que los profesores deben desmitificar construcciones que se hacen desde la escuela, construcciones muy simplistas de la Historia Nacional, y para construirla debemos empezar en enseñanza media, a establecer ideas centrales, fuertes, siempre algunas certezas, pero si desconstruir determinados preconceptos que son férreos y también erróneos. La inspección en realidad, tiene que construir un discurso, que sea institucional y de acuerdos, entonces así, los lineamientos se construyen en las generaciones de inspectores que están en ese momento, en el imaginario de los profesores porque la inspección es independiente de la gente que esté. (Salandrú, comunicación personal, 2017)

Los resultados generales de las entrevistas señalan la confirmación de la separación entre Historia investigada y enseñada en los temas que aquí nos atañe. A la vez existe consenso de los interrogados en que mucho más se ha hecho para incorporar los avances historiográficos vinculados a la Historia Regional en contrapartida a que prácticamente nula fue la inclusión del papel de la Iglesia Católica en el periodo

escogido para este trabajo. Más allá de los obstáculos que se pueden derivar de la cultura nacionalista y laicista los profesores de Historia interrogados insisten en que es precisamente en el profesional de la Historia, autónomo y consciente de sus decisiones que anida la clave en que ambas temáticas puedan ser parte de sus intenciones de enseñanza.

Conclusiones

Con los planes y programas y las correspondientes orientaciones del cuerpo inspectivo se arribó a la idea de que no se ve en ellos mayores dificultades para la incorporación de las nuevas miradas sobre el periodo tratado.

Los manuales tienen aportes pero generan también problemas que exigen una atenta intervención del docente antes y durante el uso y estudio que de ellos hacen los alumnos.

La actualización del docente, en las nuevas producciones, investigación e interpretaciones historiográficas pasa entonces a ser un punto estratégico. De lo contrario todo es un escollo en la resolución del problema. Como ya se dijo él es el autor fundamental del anclaje didáctico e historiográfico que se pretenda realizar.

El propósito de reducir la distancia de los saberes que circulan en el aula con la historia investigada ha sido considerado por la mayoría de los especialistas como un problema de difícil resolución. Hay quienes afirman que esas esferas son totalmente incompatibles. (de Amézola, 2011, p.12)

Entre los escollos, se destaca el de la *cultura escolar, nacionalista, laicista y estatista* que hemos citado anteriormente, que en verdad, no se desvanece fácilmente sino que parece verse acrecentado en la formación inicial del profesorado. Culturalmente parece un obstáculo que cuesta desplazar. Son los lapsus (en mapas, textos) que aparecen en los manuales y en las clases.

En este trabajo se ha resaltado la importancia que el docente se haga consciente de ese tema ya que es en la capacidad del profesor de Historia, en donde está la habilidad para transformar, acrecentar y cuestionar su propio saber, pues es ahí donde se encuentran los elementos esenciales del saber enseñado.

Partiendo entonces de estas conclusiones, se plantea aquí un conjunto de iniciativas didácticas a desarrollar y como posible campo de intervención por parte de los docentes.

Iniciativas didácticas a desarrollar para una enseñanza de la Historia Regional

Sin desmedro de que se puede ampliar esta lista con otras iniciativas se presentan aquí siete propuestas didácticas para incidir en la enseñanza, en educación secundaria, del período histórico comprendido por el proceso “Colonia, Revolución, Independencia en el Río de la Plata”. A su vez estas siete propuestas se las reúne en dos conglomerados de afinidad temática:

- 1) Vinculadas a los aspectos de encuadre histórico y político (las primeras cuatro propuestas).
- 2) Vinculadas al espacio, sus características y representación (las tres restantes).

Advertir los mitos y nuestros moldes de hoy

La interpretación tradicional del “mito nacionalista”, enfrentada ante al avance de nuevas investigaciones sobre de la Historia Regional, ha quedado como frágil e insuficiente para la comprensión de los eventos que culminaron con la independencia. Sabido es hoy ya, que no puede haber “lucha de puertos” ni “determinismos geográficos” que de por sí, anuncien o indiquen la pre configuración de lo que luego sería el Uruguay. Sin embargo, el relato del docente está generalmente influido por el resultado final del proceso.

Por otra parte la versión supuestamente “transgresora” o “revelada” de la creación o invención británica del Uruguay solo alimenta la sustitución de un mito por otro. Se le llame destino manifiesto o invención británica.

Es bien curioso cómo incluso puede variar desconcertantemente de un mito a otro. Se pueden observar clases en las que el primer tramo del proceso, el conectado con la “gesta artiguista”, consciente o no para los profesores y los alumnos se va tejiendo (al no respetar, por ejemplo, las advertencias aquí desarrolladas) esa concepción de reproducción nacionalista para perderlo drásticamente al ubicarse en la encrucijada independentista y cambiar sin más trámite al “héroe fundador” por una salida que solo tiene la explicación imperial inglesa.

Con explicaciones distintas en cuanto a los protagonismos, las coincidencias residen en que ambas descartan el contexto de historias regionales, el análisis de los procesos sociales, la diversidad de los proyectos existentes y transitados de los cuales solo uno es el finalmente culminado, entre otros posibles, como tan bien lo ha enseñado José Pedro Barrán (2010).

Pero junto a los mitos, dificultando la comprensión del pasado están los moldes de hoy, que no se engarzan con las características del pasado. Obsérvese, por ejemplo, que en la actualidad somos parte de sociedades que transitaron durante dos siglos el proceso de secularización y que conciben al factor religioso como en un espacio propio y desvinculado de las otras esferas de la comunidad política. Parte de estas explicaciones están condicionadas al impacto beneficioso que en nuestra sociedad (como en otras) tuvo el divorcio ente la Iglesia y el Estado pero no advirtiéndolo que antes

estaban juntos, eran parte de la misma unidad. Nuestras valoraciones y moldes de hoy, ya sea por la Iglesia o por Estado son trasladados inconvenientemente al ayer.

Revisar los tópicos

Se entiende como tópico al lugar común, fórmula o cliché fijo que sirve al relato histórico como esquema formal o conceptual pero que no guarda estricta correspondencia con los avances en la investigación y conocimiento en la disciplina.

Desde el inefable título “Indígenas del Uruguay” que puede encontrarse en los manuales, pizarrones o carteleras de las aulas y que parece circunscribir a la población aborigen a un territorio ya prefigurado como Uruguay hasta un título en un libro: “La revolución en el Río de la Plata. La Revolución Oriental”. Detenerse en estos aspectos es indispensable porque prolongan los efectos de la cultura escolar y perturban el análisis histórico y regional.

En el discurso suele también estar presente la condición de considerar a Montevideo como capital “por siempre”. Aún durante la efímera denominación de capital virreinal en el tempestuoso período de Elío, es muy difícil que pudiera haber para un poblador del territorio oriental otra capital que no fuera Buenos Aires, al menos hasta la encrucijada de la independencia.

Tan nocivo como plantearse la existencia de países prefigurados está en mantener en el discurso la expresión “nosotros”, que conlleva a una anacrónica situación de análisis. Esa que parece exigir ocupar un lugar en la batalla de la Piedras, en los enfrentamientos con el gobierno de Buenos Aires, o tener que definir entre ser “agraciado” o “mal europeo y peor americano”.

Un tópico empedernido es el de organizar el relato en base a “Artigas dijo”, “Artigas quería...”, desnaturalizando las características de un proceso histórico y social tan profundo. El “descubrimiento parcial” que realizan los alumnos cuando entienden “que entonces lo que Artigas quería era la construcción de una patria más grande” como si se tratara de una posición personal, semioculta y visionaria en vez de un proyecto generalizado de la época, pero solo diferente (nada más ni nada menos) en los caminos de cómo hacerlo.

En síntesis, la advertencia de revisar los tópicos que van de la mano de la preocupación por superar las limitaciones de la tradicional interpretación marcadamente lineal, nacionalista y elitista que ha recortado el estudio del artiguismo del proceso revolucionario rioplatense, ha sostenido además, el carácter “prefigurado” de la

Provincia (luego Estado) Oriental y ha ubicado a José Artigas como “héroe fundador” de la “nacionalidad oriental”. (Frega, 2007, p. 11)

Revisar el vocabulario político y los conceptos

Se trata de una propuesta de urgente consideración ya que en los últimos tiempos se ha avanzado muchísimo en torno a realizar una historia conceptual o de los conceptos, es decir una aproximación que se esfuerza en “traducir” para nuestra época distintos significados, polisémicos y hasta contradictorios entre ellos y sobre las cuales durante un tiempo, dieron cuenta de la comprensión que los hombres tenían del mundo en el que vivían. Dicha recuperación y traducción, se refiere siempre a la historia de un pasado que pueda derrotar anacronismos y miradas parciales e interesadas que generalmente no respetan la historicidad y que son el resultado de como los seres humanos han ido comprendiendo y explicando el tiempo de maneras cambiantes.

Bajo esta condición los términos “revolución”, “libertad” “independencia”, “patria”, “independencia absoluta”, “república”, “Iglesia”, “confederación” “federación”, “diputados”, entre otros, son términos cargados de “nuestra” contemporaneidad y que exigen ser revisados, traducidos en el alcance que implicaban en el período que aquí atañe.

Desde hace ya más de tres lustros, académicos europeos y americanos de habla hispana y portuguesa, pertenecientes a una treintena de universidades vienen estudiando para el Proyecto Iberoamericano de Historia Conceptual, más conocido como “Iberconceptos” y desde una perspectiva comparada, los más importantes conceptos y discursos, especialmente políticos, propios del mundo iberoamericano a lo largo de los últimos siglos y bajo la convicción de que las historiografías nacionalistas se desvanecen cuando el periodo de revolución se piensa en clave iberoamericana. (Iberconceptos, 2012)

Además de los vocablos eminentemente políticos deben ser revisados por ejemplo los gentilicios “argentino” u “oriental”.

Así por ejemplo como lo ha destacado José Carlos Chiaramonte, el uso del término argentino en las primeras décadas del siglo XIX, antes y después de la independencia, significaba simplemente “porteño” y “algo ajeno a una posible nacionalidad argentina, en el sentido posterior de la expresión.” Simultáneamente el uso que le dan algunos partidarios de la formación de un Estado centralizado con capital en Buenos Aires, los términos argentino o argentina “puedan ser usados como calificativos

del resto del territorio rioplatenses, en la medida que se los supone dependencias de aquella ciudad” (Chiaramonte, 1997, p. 64).

Con respecto al vocablo “oriental”, según Ana Frega ha estudiado como se dio el proceso por el cual se produjo el pasaje de una identidad de pagos, integrada por fernandinos, los capilleros entre otros a una identidad provincial. En ese proceso el término “oriental” surgió para denominar el “pueblo en armas”, que en la convocatoria de 1811 fue alcanzando a los habitantes de los pueblos (Frega, 1994, p. 56-64).

Un aspecto fundamental en la revisión de conceptos es el concerniente al significado de la soberanía particular de los pueblos muchas veces devenido en otras fórmulas en el discurso de aula y por tanto mal interpretado por profesores y estudiantes. Los episodios europeos que llevaron a la retroversión de la soberanía en los pueblos trajeron al Río de la Plata la discusión de si esa soberanía era divisible o no en tantas comunidades políticas existentes o si la representación, en tanto se considerase la soberanía como indivisible, debía asumirse desde la ex capital virreinal.

Precisamente se hace necesario simplificar expresiones complejas, de difícil adaptación desde el hoy a ese escenario histórico tales como federación, confederación, centralismo, adoptando descripciones de mayor sustento y verosimilitud como divisibilidad o indivisibilidad de la soberanía y de mejor comprensión para los estudiantes de enseñanza media. En todo caso, si se mantienen las definiciones tradicionales que estén conceptualmente sostenidas en las aquí propuestas.

En cuanto a “pueblo”, el artiguismo entendía se trataba de las “las ciudades, villas, lugares y pueblos de indios, con o sin cabildo. Si bien se mantenían las jerarquías establecidas durante la administración colonial, se ponían en pie de igualdad a la hora reelegir a los representantes” (Frega, 2005, p. 127).

De esta manera, el proyecto de Constitución para la Provincia Oriental del Uruguay de 1813 se presentaba como un acuerdo entre pueblos y no entre individuos. Así como a nivel rioplatense, “el principio de “soberanía particular de los pueblos” derivaba en el pacto confederativo de cada provincia con las demás, al interior de la provincia, suponía el pacto de cada pueblo con cada uno de los otros.” (Frega, 2005, p. 127)

En este sentido, es que se advierte la necesidad de poner en revisión el concepto de diputado, distante a como se lo considera hoy. Si cada pueblo tenía el derecho, igual a los demás, de concurrir a la elección de las autoridades y aprobación de las leyes sin importar la cantidad de habitantes ni la riqueza de la zona, villas, pueblos y lugares eran

los sujetos donde había recaído la soberanía y sus representantes y diputados eran entendidos como “apoderados”, esto es, “debían actuar según instrucciones precisas y en permanente consulta con quienes le habían conferido el poder.” (Frega, 2005, p.129)

Por último, en materia de preferencias sería más interesante instalar la denominación “Protectorado” en lugar de “Liga Federal”. No solo porque la segunda expresión está asociada a la idea de algo estable, constituido y organizado (como en los mapas comentados anteriormente) sino porque “Protectorado” da cuenta del tipo y características de la unión (coalición) establecida entre las provincias “rebeldes”. Así fue el impulso del “Sistema de los Pueblos Libres”, “en el cual, tal como el propio Artigas decía, su función era “proteger” a las provincias” y lo esencial a considerar es la relación personal entre ese caudillo y el pueblo protegido que respondía colaborando en la campaña militar contra el enemigo común. En cambio la denominada “Liga Federal” no parece haber implicado más que alianzas coyunturales mediadas por el “Protector”, un sistema “de pactos inestable, cambiante e impreciso, entre los pueblos o entre estos y el caudillo” (Frega, 2005, p. 131).

Revisar los documentos escritos

Es posible suponer que avanzar en nuevas miradas de la Historia para el período mencionado está directamente relacionado al producto de nuevas investigaciones sobre la temática y en ella, al descubrimiento de otras fuentes y a la proposición de renovadas preguntas que se le pueden hacer al pasado. Sin duda que esto es así. Pero también los documentos escritos ya conocidos y que tradicionalmente utilizaba el historiador o el profesor en el aula, pueden ser revisados y detenerse en aspectos que no habían sido considerados mayormente.

Como ha comentado Ana Zavala la construcción del conocimiento histórico “no es el descubrimiento de un documento, sino más bien el descubrimiento del valor de ese documento” para las intenciones de enseñanza que pretenda establecer el docente posteriormente en su clase. Ambas cosas (descubrir y valorar) pueden llegar a ser doblemente importantes para el dominio del profesor. (Zavala, 1999, p. 5)

A eso se hace referencia al hacer alusión a la revisión de los documentos escritos. Para ello se presentan de algunos ejemplos tradicionalmente utilizados en clase (ya en los manuales o en fichas), que ilustran la cuestión en distintos años de la revolución artiguista.

Fragmento de la “Precisión del Yi” del 25 de diciembre de 1812

El pueblo de Buenos Aires es y será siempre nuestro hermano, pero nunca su gobierno actual. Las tropas que se hallan bajo las órdenes de V.E., serán siempre el objeto de nuestras consideraciones: pero de ningún modo V.E. Yo prescindo de los males que puedan resultar de esta declaración hecha delante de Montevideo; pero yo no soy el agresor, ni tampoco el responsable. (...) **repase V.E. el Paraná** dejándome todos los auxilios suficientes. Sus tropas, si V.E. gusta, pueden igualmente hacer esa marcha retrógrada. (Archivo “Artigas”, 1968, p. 171-176. Subrayado del autor)

Este documento es utilizado para definir los enfrentamientos entre Artigas y Sarratea y a partir de ellos mostrar la defensa de la autonomía del ejército oriental y de los pueblos que “conforman esta Banda”. Pero ¿hasta dónde llega la extensión de “esta Banda”? ¿hasta dónde llega la autoridad de Artigas que se impone junto al desacato a la autoridad porteña? El dato de “repase V.E. el Paraná” debe ser advertido en clave de la Historia Regional a la que se ha referido extensamente y lejos del encuadre de un exclusivo territorio oriental supuestamente ya configurado políticamente de la manera que se lo entiende hoy.

Fragmento de la “Oración Inaugural” leída públicamente el 5 de abril de 1813

“Ciudadanos: El resultado de la campaña pasada me puso al frente de vosotros por el voto sagrado de vuestra voluntad general. **Hemos recorrido 17 meses** cubiertos de la gloria y la miseria, y tengo la honra de volver a hablaros **en la segunda vez que hacéis uso de vuestra soberanía**. [...] Mi autoridad emana de vosotros y ella cesa por vuestra presencia soberana. Vosotros estáis en pleno goce de vuestros derechos; ved ahí el fruto de mis desvelos y ved ahí todo el premio de mi afán. Ahora en vosotros está el conservarlo [...] La asamblea general tantas veces anunciada empezó ya sus sesiones en Buenos Aires. Su reconocimiento nos ha sido ordenado. Resolver sobre este particular ha dado motivo esta congregación [...] Ciudadanos: los pueblos deben ser libres. Ese carácter debe ser su único objeto, y formar motivo de su celo. Por desgracia **va contar tres años nuestra revolución**, y aún falta una salvaguardia general al derecho popular. Estamos aún bajo la fe de los hombres y no aparecen las seguridades del contrato. [...] examinad si debéis reconocer la asamblea por obediencia o por pacto. No hay un solo motivo de conveniencia para el primer caso que no sea contrastable en el segundo, y al fin reportaréis la ventaja de haberlo conciliado todo con vuestra libertad inviolable. **Esto ni por asomo se acerca a una separación nacional**; garantizar las consecuencias del reconocimiento no es negar el reconocimiento [...] Ciudadanos: pensad, medita y no cubráis de oprobio las glorias, los trabajos de **529 días** en que visteis la muerte de vuestros hermanos [...] Ciudadanos: hacernos respetables es la garantía indestructible de vuestros afanes ulteriores por conservarles. Delante de Montevideo, a 4 de abril de 1813”. (Archivo “Artigas”, 1974, p 76-78. Subrayado del autor)

Documento invaluable para escudriñar dentro de la gestación del pensamiento político artiguista, pródigo en conceptos y definiciones políticas, pero sin embargo, suelen pasar desapercibidos algunos señalamientos que hay en él. Se pueden ver, por ejemplo, cuando detalla la lógica particular (o local) de los episodios historiados en la “segunda vez que hacéis uso de vuestra soberanía” desde la primera, es decir, desde la Asamblea de San José, del 23 de octubre de 1811 hasta el 4 de abril de la “Oración

Inaugural” ya contabilizados como 17 meses o como 529 días precisos transcurridos. Esto que podría muchas veces pensarse con mirada localista (o con desborde nacionalista), siguiendo las definiciones de la Provincia Oriental a punto de conformarse contrasta con la lógica regional (nacional) de los tres años transcurridos y mencionados desde el comienzo de la Revolución en el Río de la Plata desde mayo de 1810 (“nuestra revolución”).

Establecer condiciones para el “pacto recíproco”, aclara, “ni por asomo se acerca a una separación nacional” del territorio que anteriormente conformó el Virreinato.

Fragmento del “Reglamento Provisorio para el fomento de la campaña y seguridad de sus hacendados” del 10 de setiembre de 1815.

“13^a.- Serán igualmente repartibles todos aquellos terrenos que **desde el año 1810 hasta el de 1815, en que entraron los orientales a la plaza de Montevideo**, hayan sido vendidos o donados por el gobierno de ella” (Archivo “Artigas”, 1987, p. 94-98. Subrayado del autor)

Este documento contiene artículos que permiten mostrar la radicalidad de la revolución artiguista, su sentido de justicia social, sus medidas políticas en torno a qué tierras y a quiénes entregárselas, sus prevenciones en el reparto y el castigo a los enemigos y emigrados. Sin embargo, puede pasarse por alto, entre tantos importantes temas, este artículo 13 que anula los repartos de tierras hecho con anterioridad al ingreso de las fuerzas artiguistas a Montevideo. Esa lógica particular (local) tiene también el contrapeso en el otro mojón establecido, el comienzo de “nuestra revolución”, es decir desde Mayo de 1810 en Buenos Aires. Dicho de otra forma desde que la legitimidad sobre la propiedad la otorga la fuerza revolucionaria en lugar del antiguo gobierno colonial o incluso la administración bonaerense a la que se estaba por el momento enfrentada en la forma de concebir “el sistema”.

Fragmentos de la carta de Artigas del 13 de noviembre de 1817 a Pueyrredón

“Excmo. Señor: ¿Hasta cuándo pretende vuestra excelencia apurar nuestros sufrimientos? Ocho años de revolución, de afanes, de peligros, de contrastes y miserias debieran haber sido suficiente prueba para justificar mi decisión y rectificar el juicio de ese gobierno. (...) Confiese V.E. que sólo por realizar vuestras intrigas puede representar el papel ridículo de neutral, por lo demás, el Supremo Director de Buenos Aires no puede ni debe serlo. La grandeza de los orientales sólo es comparable a su abnegación a la desgracia, ellos saben acometer y desafiar los peligros, y dominarlos, resisten la imposición de sus opresores, y yo al frente de ellos marcharé donde primero se presente el peligro V.E. lo sabe bien y tema la justicia de la reconvención de los pueblos” (Reyes Abadie, Bruschera y Melogno 1973, p. 567-570. Ssubrayado del autor)

Ni los enfrentamientos ni las diferencias con el gobierno de Buenos Aires, ya sostenidos por varios años, han restado la posibilidad de que se siga pensando en una

única revolución que se vuelve a datar en el año 1810, siendo 1817, el octavo de la misma. Tampoco en las circunstancias del avance portugués. Por el contrario el gobierno de Buenos Aires no puede asistir indiferente ante el arrebato lusitano de una parte “de los pueblos”. Los integrantes de los pueblos todos de las Provincias Unidas del Río de la Plata exigirán justicia.

Reelaborar la noción de frontera y de espacio

Las dificultades para realizar mapas acordes al contexto histórico se ven ampliadas porque el legado imperial definió los territorios como jurisdicciones. Se trataban de un “conjunto de derechos heterogéneos sobre espacios de contornos borrosos, difíciles de establecer en un mapa.” Así, los límites que dividían diócesis, gobernaciones, capitanías, audiencias y provincias de eclesiásticos regulares “no eran líneas, sino una extensión de tierra que en ocasiones tenía cientos de kilómetros cuadrados, en los que había algunas poblaciones que estaban bajo jurisdicción de una capital y otras bajo la de otra” (Frega, 2012, p. 1).

A pesar de esta imprecisión, la concepción de espacio para la “historia nacional” se ha fijado sobre la base de un territorio predeterminado y con un “destino manifiesto”, desconociendo la riqueza, diversidad y comunidad de intereses que unían a pueblos y regiones que trascendían las fronteras políticas que hoy pueden separarlos. Muchas veces se parte de la idea de espacio como algo dado, inmutable o se cae en el error de pensar los espacios en los que se produjeron determinados procesos históricos desde la dimensión, las definiciones y los límites que tienen hoy esos espacios.

Las nuevas miradas muestran que el espacio es una construcción social, construcción de identidad y como ya se señaló, toda identidad se construye a partir de “otros” exteriores “que simultáneamente la niegan y son su condición de posibilidad. Es así que si por un lado ellos amenazan las identidades, por el otro están en la base de la constitución de identidades nuevas” como lo han señalado Cosse y Markarian (1994, p.33).

Asimismo como los diferentes espacios reconocidos en el pasado han respondido a interpretaciones de la Historia Nacional fundamentadas en proyectos y propuestas políticas que articularon de diferente manera las relaciones de los de “adentro y afuera” se denota la importancia de revisar y resignificar, epistemológica y didácticamente en la clase de Historia, las formas de trabajo del espacio y la frontera ya

que los espacios de una nación son permanentemente atravesados por influencias exteriores (Cosse y Markarian,1994, p. 33).

Como oportunamente se indicó las fronteras son producto de procesos de guerra, de negociación, de invasiones, de luchas sociales, de tratados que muestran las diferentes correlaciones de fuerza existentes.

Revisar los mapas y su uso

Ya se ha mencionado en el apartado sobre los manuales el cuidado que se debe tener con la confección y uso de los mapas. Estos no escaparon históricamente a la necesidad de favorecer desde la enseñanza una identidad ciudadana, sobre la base de imponer una lengua nacional, una historia nacional y por supuesto una geografía nacional, como mecanismos de unificación y cohesión social entre los habitantes del país y fundamentar así territorialmente una conciencia nacional.

Sin duda que el cambio hacia una Historia con dimensión regional debe tener siempre presente esta clave porque muy distintos son los mapas sobre los que debiéramos en ese caso transitar.

Así pues, sería mejor evitar aquellos que reconstruyen el Virreinato como “espejo retrovisor” desde la actual Argentina. Una propuesta didáctica (en tanto el mercado pedagógico de mapas sorprenda con una confección distinta de los que habitualmente se poseen en los centros de enseñanza) será el trabajo del docente a través de diversas herramientas informáticas que así lo permiten.

Por cierto también que existen producciones de recopilación, elaboradas por el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias, de mapas históricos que dan cuenta sobre concepciones variables de esta región según los autores y de cuáles eran sus intenciones o proyectos de los territorios gobernados o por gobernar. Así también, el recurso de mapas como fuentes históricas pueden encontrarse en diversos sitios de la Web.

Pero además, enseñan las ausencias ya que no existe un mapa del Protectorado que haya sido elaborado en época de la existencia de esa coalición de provincias, lo que también puede dar cuenta de lo variable y efímero de la misma. Con los que habitualmente se cuenta incluyen los mismos defectos ya aludidos.

Vinculado a la otra preocupación de este trabajo es muy importante considerar también la geografía eclesiástica ya que como lo señalaron prestigiosos historiadores argentinos, desde el punto de vista de la vida cotidiana, las diócesis, como

circunscripción territorial, eran presencias cercanas y conocidas a través del clero y daban sentido de pertenencia a la comunidad que a su vez “sostenían con recursos materiales y humanos” (Di Stefano, 2004, p. 43).

El tempestuoso período revolucionario y la cambiante relación de fuerzas da cuenta de que no existe generalmente correspondencia “entre los espacios políticos soberanos y los trazados de las diócesis existentes” (Ayrolo 2007, p. 59). Por ejemplo llegado el enfrentamiento entre las provincias rebeldes y el gobierno de Buenos Aires es interesante ver como el Protectorado artiguista se extiende por toda la diócesis exceptuando la capital porteña y conformando un nuevo mapa. Llegada la revolución “no había parroquias rurales sin párroco” por lo que los púlpitos se transformarán en los principales propaladores de las noticias revolucionarias especialmente en la Banda Oriental, que era en 1810 una de las áreas de la diócesis mejor estructurada (Di Stefano, 2004, p. 27-33). El derrotero de parroquias pudo así coincidir con los lazos que unían el Protectorado.

Revisar las concepciones de estructuras

La casi totalidad de los autores, argentinos y buena parte de los uruguayos señalan la existencia desde tiempos coloniales de una poderosa clase de latifundistas ganaderos, que dominaban el paisaje rural, poderosos personajes que tenían a su frente una masa de desposeídos, cuyo núcleo central lo conformaban los gauchos. Sin embargo la investigación histórica ha marcado que difícilmente se pueda cuestionar la importancia que tuvo la producción agrícola y en particular triguera, junto a la ganadera, a fines de la época colonial y difícilmente se pueda hablar hoy de una campaña dominada de forma excluyente por grandes estancieros que controlaban toda la producción una vez que se ha reconocido la presencia de una población y producción campesina y numerosa.

Se ha señalado que el error más frecuente fue confundir unidad de propiedad, con unidad de explotación y así por tanto no distinguir que muchas veces los latifundios no implicaban ninguna unidad de producción en manos de su propietario. En otras palabras la población humilde de la campaña tenía muchas vías de acceder al uso de la tierra, no sólo en latifundios ajenos, sino también en los numerosos terrenos baldíos y realengos que había sobre todo en la Banda Oriental. (Gelman, 1998)

Sin embargo la enseñanza de la Historia ha permanecido estrechamente ligada a la versión más antigua siendo que las nuevas miradas convocan a renovar los abordajes,

que en este caso tiene implicancia directa en cómo explicar las características de la colonia y por supuesto el surgimiento y desarrollo de la revolución y de la independencia, todo lo cual debe tener efectos en la práctica de aula.

Consideraciones para la enseñanza de la Iglesia Católica en el proceso de Emancipación

Quien pretenda ingresar en una enseñanza renovada sobre el papel de la Iglesia Católica en el proceso Colonia, Revolución e Independencia será conveniente que pueda partir de las siguientes consideraciones:

Evitar los prejuicios

Desandar conceptos instalados se convierte en prioridad para una mejor enseñanza. Tradicionalmente, según comenta Di Stefano (2004, p. 16) se ha acudido a una concepción estática al introducirse en el estudio del periodo de la Emancipación una visión en que la Iglesia **siempre** apoyó la revolución o la que afirma que la Iglesia **nunca** abandonó su condición reaccionaria. Cualquiera de las dos afirmaciones resultan difíciles de mantener teniendo en cuenta que la historiografía ha dado pasos por “liberar a la historia de la Iglesia de debates arcaicos y planteos esencialistas” (Di Stefano, 2004, p. 17) La Iglesia no puede ser pensada como un actor que apoyó o combatió la revolución, como agente externo al resto de la sociedad, sino como una organización integrada por hombres que vivieron las mismas alternativas y contradicciones que el resto de la comunidad política, enfrentando las diversas peripecias que la revolución trajo. Parte de los prejuicios fueron heredados de los historiadores decimonónicos empeñados en construir estados nacionales y adjudicándole a la Iglesia la condición de ser una obstáculo en esa meta por su carácter supranacional pero también porque el catolicismo era comprendido como un atavismo del pasado colonial del que deberían soltarse las noveles naciones iberoamericanas. Por su parte los historiadores, que se identificaron con la causa del catolicismo, buscaron disensos y controversias entre la Iglesia y el Estado adjudicándole a este el papel de infiel, hostigador y rupturista. (Di Stefano, 2005, p. 50) Particularizando en el periodo artiguista Mario Cayota (2011, p.14) también destaca como una actitud prejuiciosa y prevaleciente en el Uruguay, la cultura laicista a la que se le hace muy difícil reconocer la matriz cristiana del proyecto artiguista. El mismo historiador suele insistir que hay que diferenciar también distintos

estatutos como los de fraile o monje²⁰ y por cierto el genérico de sacerdote distinguirlo del de cura que hace referencia al sacerdote encargado de una parroquia, confusiones que Cayota atribuye por ignorancia de la temática religiosa “o simplemente por un agresivo y militante anticlericalismo”. (Cayota, 2011, p.16) También argumenta con respecto a otras confusiones frecuentes tanto para ingresos como egresos a los ámbitos eclesiásticos, cuando no suele distinguirse entre ordenación y profesión religiosa. En este último caso quien ingresa en una orden emite los votos correspondientes lo que no equivale a sacerdocio ya que “se puede profesar en una orden o congregación religiosa y nunca ordenarse como sacerdote”. (Cayota, 2011, p. 16) En cuanto a la salida de un sacerdote de una orden se suele utilizar el término secularización, lo que no refiere a ninguna apostasía sino en mantener la condición de sacerdote pasando del clero regular al secular, caso muy generalizado desde el preludio de la Revolución y muy especialmente en los cuadros sacerdotales del artiguismo. (Cayota, 2011, p. 17)

Evitar anacronismos frecuentes

Se le suele dar a la Iglesia el ensamble institucional que la constituye hoy, con todas las características que le acompañan. Sin embargo la Iglesia Colonial que asistirá al impacto de la Revolución no tuvo al comienzo del siglo XIX “un perfil institucional desvinculado de la sociedad misma” precisamente por pertenecer a una sociedad que la había creado y subsistía por ella. (Di Stefano, 2004, p. 43). Es una variable muy difícil de comprender en la sociedad actual donde en forma precisa se ubica a la Iglesia en un espacio privado y desvinculado de las otras esferas de la comunidad política pero en los entornos de 1800 religión e Iglesia estaban fusionadas con las demás dimensiones de la vida social. (Di Stefano, 2004, p. 43). La organización de una Iglesia separada del conjunto social es parte de un proceso que secularización durante el resto del Siglo XIX y comienzos del XX y que arrojará la separación de la esfera religiosa de la del Estado.

También frecuentemente se traslada la interpretación sobre una Iglesia jerárquicamente papista cuando en realidad se trataba de una Iglesia regentada por la autoridad civil, debido a la escasa comunicación con la Santa Sede, por lo que gozaba en la región del Río de la Plata de un amplio margen de independencia para tener que depender y consultar a la jerarquía eclesiástica en Roma. (Troisi, 2006, p. 119). Por el ejercicio del Regio Patronato, en los hechos, aunque el Papa tuviera plena potestad

²⁰ El ministerio y apostolado de un fraile lo lleva en cumplimiento de su misión, fuera del convento o de la ermita, mientras que, tradicionalmente, el monje no sale de su monasterio, donde se dedica a la oración y las labores internas.

sobre la Iglesia en España, la monarquía desplegó un total dominio sobre la Iglesia en América pudiéndose afirmar que el Papa solo conservó allí un lejano prestigio en asuntos teológicos. (Sánchez, 2013, p. 493)

Composición y diversidad del clero

Desde finales del siglo XVIII en el Río de la Plata se fue procesando con fuerte impacto una particular situación tanto para el clero regular como secular. En tanto disminuye el plantel de los primeros se multiplica la ordenación de los segundos. La tendencia a controlar la vida eclesiástica por parte de los poderes públicos privaba a las familias del control de antiguos mecanismos de poder lo cual hizo menos atractiva que en el pasado la carrera eclesiástica, afectando los vínculos entre las instituciones eclesiásticas y la sociedad. Este proceso se instala desde la expulsión de los jesuitas y se continúa con los cambios producidos por las reformas de los borbones. En la diócesis de Buenos Aires se puede ver claramente como la predilección de la monarquía por el clero secular dio a este un lugar destacado y preferencial en la asignación de parroquias. Precisamente la amplia red de parroquias facilitará la presencia de la monarquía en el territorio, en la medida que el párroco devendrá en funcionario real ocupado en “disciplinar a los rústicos habitantes de la campaña y a sujetarlos a la obediencia del monarca” (Di Stefano, 2006, p. 203-204) Se trató de la última generación del clero colonial formada por los borbones que se encontró ante el alzamiento político con expresión y actitud diversa. Luego, como agentes y militantes del naciente Estado se desempeñarán muchas veces con claras rupturas en su ejercicio de la vida sacerdotal. (Di Stefano, 2004, p. 20-21). Un cambio más, para un clero secular que desde la mencionada expulsión de los jesuitas dejó atrás su papel de segundo orden y ganó en protagonismo a diferencia del clero regular, que por diversos motivos se precipitaba en una crisis marcada por la caída del reclutamiento y los cada vez más frecuentes episodios de indisciplina, probablemente acrecentados por la propia revolución (Di Stefano, 2004, p.21). De todas maneras las estructuras diocesanas lograron consolidarse relativamente en las últimas cuatro décadas coloniales. Llegada la revolución “no había parroquias rurales sin párroco, fenómeno demasiado común hasta no muchos antes” (Di Stefano, 2004:27-33) por lo que los pulpitos se transformarán en los principales propaladores de las noticias revolucionarias especialmente en la Banda Oriental, que era en 1810 una de las áreas de la diócesis mejor estructurada. Allí, frente al púlpito, primero el súbdito de la Corona y luego el incipiente republicano recibieron el influjo

para el cumplimiento de sus deberes. Se ha señalado al respecto que desde el punto de vista del Estado “podría decirse que la Iglesia garantizaba que el cambio de la pureza de la fe como fidelidad al Rey se trocara en pureza de la fe orientada a la fidelidad al nuevo gobierno.”(Peire, 2000, p. 338). Particularmente los curas de la Banda Oriental eran elogiados en su misión porque demostraban “ser párrocos sin dejar de ser ciudadanos.” (Di Stefano, 2004, p. 74 y 110)

El impacto revolucionario en el plano institucional

En cuanto a la dimensión política, se debe tener presente los conflictos que generó la redefinición del sujeto de imputación soberana al poner en discusión el problema del Patronato y al producirse un fuerte desajuste entre las viejas jurisdicciones eclesiásticas y las nuevas jurisdicciones políticas, como ya se ha comentado. (Sánchez, 2013, p. 492-493). En los tiempos convulsionados que llegarán con la Revolución, Provincias y caudillos a cargo, como Artigas, ejercerán el Patronato, como un componente del poder personal. Lo que hay que distinguir es la discusión que seguía a la nueva conformación del ex virreinato: la legitimidad del nuevo orden se basaba en el concepto de la retroversión de la soberanía. El problema a resolver estaba entre una soberanía única depositada en el pueblo o en tantas soberanías como pueblos existieran por lo que al definirse por la divisibilidad de la soberanía o por la indivisibilidad, se estaba definiendo si la autoridad civil de ese pueblo o de los pueblos tenían también el ejercicio de esa institución eclesiástica. El mismo atributo del Patronato será posteriormente heredado por las nuevas repúblicas. (Ayrolo, 2007, p. 53-60).²¹

Política y religión

No puede dejar de observarse el vínculo y unión semántica existente entre el lenguaje político y el del ámbito religioso. Voto, sufragio, representación, prosélito, asamblea, prebendas, estipendio etc., son todos términos que dan cuenta de la interacción discursiva entre lo religioso y lo político. Originalmente, la política aparece como una dimensión de la vida religiosa. El hacer política es más una manifestación de la práctica religiosa que una actividad social que pudiera ser considerada como autónoma. En entrevista para esta investigación, Demasi sostuvo que toda la acción de la política tiene algo que ver con la acción religiosa. El espacio de la actividad política

²¹ A partir de 1820, con la conformación de estados provinciales más o menos soberanos se estableció la costumbre entre cada provincia y la antigua capital para actuar en temas como el de la provisión de los curas, justicia etc. En realidad cada ruptura política se replanteaba el problema sobre los vínculos, sujeción y dependencia relativos al clero o sea el problema de cómo ajustar la jurisdicción eclesiástica el ejercicio efectivo de la soberanía (Di Stefano, 2004, p. 129).

forma parte de la religión pero no de la formación y de la pastoral, aunque servir para que la sociedad funcione mejor es la manera de cumplir con el deseo del creador. (Demasi, comunicación personal, 2017). De ahí que en consonancia, se puede observar la intensa participación de párrocos y frailes, convocando a la rebelión o tomando las armas; al templo recibiendo a la feligresía para recibir las noticias sobre la marcha revolucionaria o para deliberar; al confesor preguntando al fiel si es patriota o “sarraceno”; o actuando los sacerdotes como diputados de los pueblos. La politización del clero en todo ese proceso y participando en distintos bandos o cambiando de ellos en el transcurso de la acción es propio de una sociedad que se hallaba bien lejos de diferenciar las esferas de la religión y de la política, por lo que la politización revolucionaria (o contrarrevolucionaria) del clero es, en principio, parte de ese fenómeno más general que envuelve a amplios sectores de la sociedad. De la misma manera que el lenguaje político proviene de la religión, intervenir en política es parte de la actividad clerical. En esa sociedad con mayoría analfabeta el mensaje revolucionario no llegaba por gacetillas, bandos u opúsculos sino que lo hacía básicamente por la voz del clero desde el púlpito y en donde claramente las fronteras entre el mensaje religioso y el político se convierten en casi imperceptibles y en donde las mejores armas son los sermones, las homilías y las oraciones patrióticas o fúnebres. La fuerza simbólica del predicador, el lugar y las palabras facilitaba que el hecho revolucionario pudiera ser mejor comprendido y aceptado. Di Stefano (2004, p. 113) sostiene que así la historia y la religión, la política y la teología, el acontecimiento y la profecía se confunden y entrelazan en la predicación revolucionaria. Los cuatro sacerdotes diputados a la Asamblea General Constituyente reunida en 1813 en Buenos Aires, no de casualidad son portadores, con lógica y en armonía política, de las Instrucciones del año XIII cuyos primeros siete artículos proclaman la conformación de un orden nuevo basado en la Independencia frente a España, la Confederación entre las provincias y la República como forma de gobierno, teniendo como gozne del sistema la autonomía provincial, expresada en el artículo 3º, en toda su extensión imaginable: política, militar, económica, religiosa o eclesiástica.

Para muestra... un artículo

Precisamente, como muestra de un caso concreto que el autor ha estudiado y que conecta tanto a la Historia Regional, como a la Iglesia Católica en un mismo período histórico y además evidencia los obstáculos para la incorporación de esas nuevas

miradas historiográficas interesa señalar el siguiente ejemplo referido al Artículo 3° de las Instrucciones del Año XIII y su controversial interpretación. En el 2009, una comisión especial del poder legislativo acordó la lista de ocho frases que se colocarían en las paredes del mausoleo de Artigas. Probablemente en el siglo XXI nadie abdicará de las ocho escogidas. La crónica da cuenta que el ex Presidente, Dr. Julio María Sanguinetti, aportó como frase a dicha comisión, el artículo 3° de las Instrucciones, por tratarse, según él, de una frase “vinculada al laicismo” (Sánchez, 2013): "Se promoverá la libertad civil y religiosa en toda su extensión imaginable".

Así entonces, el senador, por sí y en representación de su partido señalaba que el laicismo que caracterizó buena parte de la historia oriental tuvo su origen, ni más ni menos que en el pensamiento del prócer. Como en tantos otros temas de nuestra Historia frecuente, el famoso artículo se convirtió, desde comienzos del siglo pasado, en una especie de dogma de fe acerca de la libertad de cultos y para todos quienes se expiden en el mismo sentido que el Dr. Sanguinetti.

Obras clásicas como las de Héctor Miranda (1935), Edmundo Favaro (1957), Eugenio Petit Muñoz (1960) así lo señalan y muchos son los que mantienen dicha interpretación. Sin embargo, en los últimos tiempos, especialmente Mario Cayota (2007,2011) se ha encargado de confrontar esta postura como ya lo habían anticipado los historiadores Reyes Abadie, Bruschera y Melogno en 1973.

Cayota explica acerca del controversial artículo por libertad civil se entiende la autonomía de la provincia y no las libertades propiciadas por la filosofía liberal. En cambio la expresión libertad religiosa, coherentemente hace alusión a la “autonomía religiosa de la Banda Oriental en relación con la jerarquía episcopal de Buenos Aires” autonomía que también en este aspecto Artigas siempre reclamó. (Cayota, 2007, p 591-592; Cayota, 2011, p. 144)

La comisión parlamentaria bien pudo estar informada de la revisión que ya hacía tiempo se venía realizando sobre la interpretación más antigua y clásica del artículo 3°. Cuatro años antes, en el 2005, el historiador José Pedro Barrán se dirigió al Dr. Julio María Sanguinetti a los efectos de dar respuesta a propósito de la convocatoria que le formalizó una Comisión del Senado, para que el historiador se expidiera en torno al proyecto de ley del propio Sanguinetti para una revisión de la legislación en torno a la celebración de una fecha alternativa a la del 25 de agosto como fecha de la independencia nacional. Respondiendo a una pregunta lateral sobre el año 1813 y especialmente sobre el artículo 3° de las Instrucciones, el historiador Barrán confesaba

al senador: “quisiera para mi laicismo que usted tuviese razón, pero Reyes Abadie (y algunos documentos, no todos) me permiten sospechar que la libertad religiosa en realidad aludía a la separación de la Iglesia Oriental de las directivas políticas de Buenos Aires” (Barrán: 2010, p.119). El historiador confirmaba así a Sanguinetti lo que el famoso equipo de Reyes Abadie, Bruschera y Melogno sostuvieron acerca de que “la libertad civil y religiosa en toda su extensión imaginable” no implica la “libertad de cultos”, lo que hubiera estado alejado tanto del caudillo como de la mayorías de sus contemporáneos sino que lo que se pretende es la “libre determinación” de autonomía provincial también en lo religioso o eclesiástico, “con el propósito de impedir que el poder central porteño detentara, también en esta materia, la plenitud de los curatos y las rentas eclesiásticas, invadiendo así la autonomía provincial” (Reyes Abadie y Vázquez Romero, 1978-1984, p. 318-319).

Ahora bien, sin llegar a los extremos de interpretar al artículo como fuente del laicismo, se podría insistir sobre el mismo exclusivamente en términos de libertad de cultos, partiendo de la base que esta idea también formaba parte de aquellas de la época, aunque solo con dificultad pudiera atribuírsele dicho planteo de libertad religiosa a la expectativa del conjunto de la sociedad.

Por ejemplo, en España, al momento de la elaboración de la Constitución de 1812 se estampó en su artículo 12: “La religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única verdadera. La Nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquiera otra”. Es por tanto la Constitución de Cádiz (1812, p.2), en materia religiosa, una constitución confesional, porque afirma el catolicismo para toda la nación y además, intolerante porque prohíbe textualmente el ejercicio de todas las demás.

El documento aprobado fue resultado de un compromiso entre liberales y absolutistas, favorable a los primeros porque la Constitución establece una organización liberal del Estado a cambio del reconocimiento total a los derechos de la religión católica que fue el punto central de defensa de los absolutistas. La Constitución de Cádiz fue jurada en una Montevideo con ínfulas de capital Virreinal, el 27 de setiembre de 1812, poco tiempo antes de iniciarse el segundo sitio. Su texto fue ampliamente conocido y pudo tener influencia en la elaboración de las Instrucciones en lo concerniente a la división de poderes y la preservación de la libertad y la seguridad.

Al igual que en España, la existencia por entonces de grupos favorables a la libertad de cultos debió ser parte del tiempo en el Río de la Plata, pero no de

oportunidad. Si se toman las Instrucciones de Santo Domingo de Soriano del año XIII, allí se mantiene el artículo 3º mencionado, pero inmediatamente aparece como 4º: “No admitirá otra religión que la católica que profesamos”. Se podría sostener que si el 3º hubiera sido un planteo en clave liberal por la tolerancia religiosa la oportunidad fue desmentida por el malestar de sectores mayoritarios que prefirieron convalidar sus convicciones con la inclusión del intolerante artículo 4º (Sánchez, 2013).

Sin embargo, el equipo de historiadores liderados por Reyes Abadie, no encuentran incompatibilidad entre las cláusulas porque, sostienen, no la vieron sus redactores entre promover la libertad de determinación provincial en materia civil, religiosa o eclesiástica – aspecto institucional de garantía para la autonomía de la Provincia- y afirmar la religión católica como la fe tradicional de los pueblos. En cuanto a la expresión “en toda su extensión imaginable” debería entenderse como equivalente a “toda extensión que corresponda” dentro del límite más extremo que fuera compatible con el mantenimiento de unidad nacional de los pueblos de las Provincias Unidas. (Reyes, Bruschera, Melogno, 1973). En cuanto al más conocido pliego de la Instrucciones autenticado con firma de Artigas, además del controversial artículo 3º puede leerse en el artículo 20º que la Constitución prestará “toda su atención, honor, fidelidad y religiosidad” y mantendrá un “gobierno libre, de piedad, justicia, moderación e industria” (Archivo “Artigas”, 1974, p.87-89). Es decir, “religiosidad” y “gobierno de piedad”, atributos de un Estado confesional.

Con respecto al juego de las Instrucciones otorgadas al diputado de Maldonado, es necesario advertir que el artículo 3 fue directamente omitido. Sin embargo en el pliego se confirma la defensa de la autonomía al explicitar algunas de las prerrogativas del Patronato:

Art. 20º - Exigirá con la brevedad posible, de que todos los Curas de estos lugares que se hallan en la Ciudad de Buenos Aires pasen sin pérdida de tiempo a ocupar sus Feligresías a fin de socorrer en lo posible a sus descarriadas ovejas y fomentar el entusiasmo en nuestra Santa Causa y prosperidad de la Provincia, en la educación de los Niños por medio de la Escuela. (Archivo “Artigas”, 1974, p.103-104)

Con respecto al cobro de impuestos religiosos y otros, se afirma: “Art. 21º Que no permita que Ley alguna particular para esta Provincia con respecto a los diezmos, renta de los curas y derechos Parroquiales.” (Archivo “Artigas”, 1974, p.103-104)

Otro de los pliegos de Instrucciones orientales, conocido como el de “Santa Fe” parece cerrar la cuestión donde podía existir un problema. Su artículo 3º expresa: “La

Religión Católica Apostólica Romana será la preponderante. Y así no admitirán otra”. (Archivo “Artigas”, 1974, p.87-89). Probablemente una redacción más ajustada a los diputados de la nueva provincia, que de los seis, cuatro eran sacerdotes.

La soberanía provincial emergente había heredado la función del Instituto del Regio Patronato el cual “se encuentra en las antípodas de la idea que sustenta la separación de la Iglesia y el Estado, [y que] fue asumida por Artigas sin el menor atisbo de que ello le incomodara o fuera motivo de crítica.” (Cayota, 2007, p. 595)

Toda esta argumentación que se tuvo la oportunidad de presentar en distintas publicaciones (Sánchez, 2011, 2013) y conferencias parece no hacer mella en el talante laicista. El mencionado Dr. Sanguinetti ha sostenido que algunas tesis contemporáneas han pretendido limitar el concepto de la libertad religiosa pero las rechaza por “carecer de toda prueba” (Sanguinetti, 2013). Tal vez influya en esta afirmación “la presunción de un dominio de lo correcto, y por lo tanto de otro de lo incorrecto (...) partiendo de la base de la existencia de una buena Historia (que es por lo tanto la que hay que enseñar) y de otra mala, que expresamente no debe ser tenida en cuenta” (Zavala, 2014, p. 295-296).

Epílogo

A lo largo de esta investigación se observó una importante distancia entre la Historia investigada y la Historia enseñada, en la que parece haber mayor disposición (por parte de los docentes en aula y los que confeccionan manuales) para incorporar los avances historiográficos referidos a la Historia Regional que los que se han realizado en relación a la participación de la Iglesia Católica en el proceso Colonia-Revolución-Independencia valoración en la que coinciden autores y autoras de los manuales, inspectoras de Historia y las profesoras de didáctica de la Historia. Esto parece deberse a la persistente “tradición escolar” que estaría basada en una visión nacionalista y laicista que estarían impidiendo incorporar los resultados de las numerosas investigaciones sobre el período.

Si bien esa tradición de enseñanza se ve reflejada en los manuales ya que las políticas de las editoriales buscan satisfacer el gusto de lo que los profesores esperan encontrar en los textos, también es cierto que las empresas no constituyen un obstáculo insalvable para integrar las innovaciones. De hecho el análisis comparativo que realiza este trabajo sobre los manuales escogidos demuestra como en la última edición de

ambas se han producido auspiciosas variantes e incorporaciones de los temas referidos en esta investigación, con respecto a las ediciones anteriores analizadas.

Hay quienes consideran que el peso académico ha influido en que determinados temas como el de una concepción nacionalista pueda estar más discutida que aquellas que tienden a cambiar la mirada sobre la Iglesia Católica o tal vez que en general las innovaciones conceptuales tardan en llegar y en definitiva algunas para los planteles docente suele ser de mayor recibo lo concerniente a Historia Regional frente a la temática sobre la Iglesia Católica que directamente no se incorpora.

Se ha insistido también en lo inamovible que suelen ser algunos temas instalados con el tiempo sin importar si para las nuevas investigaciones aquellos planteos conservan o no verosimilitud histórica. Se destaca como en esto incide las opciones que la sociedad realiza espontáneamente con el tiempo, opciones que van en la línea de coincidir con la comunidad imaginada.

También se ha destacado la influencia que puede tener en esto los intereses disímiles que pueden existir entre quienes se dedican a la investigación académica y al aula de enseñanza media, llevando a que cada espacio se segregue cada vez más del otro a lo que hay que sumarle las características laborales que también inciden en generar esa distancia

Se ha sostenido también para esta investigación que incorporar el aspecto religioso en la enseñanza media en el Uruguay es un tema político y proviene del malentendido de que así se pueda afectar la laicidad. Además se expuso que esto está particularmente referido a la Iglesia Católica ya que no se actúa igual con otras iglesias y/o creencias. Solo una intensa y sensata discusión sobre qué se entiende por laicidad permitiría contribuir a desarmar obstáculos. Si bien en esto existen varias coincidencias también se ha analizado que en la enseñanza de la Historia hay otras perspectivas que suelen estar ausentes (arte, ciencia) y que esa ausencia no sería por efecto de la laicidad, sino por la formación del docente. De la misma manera existe quien se pregunta que con una fuerte formación católica también ha dejado de lado los temas de la Iglesia, tal vez, respondiendo a la tradición de enseñanza comentada.

Desde la mirada de los docentes de Didáctica y también de la Inspección se coincide en la existencia de que la clave está en las concepciones de los docentes y sus intenciones de enseñanza. Coinciden en que están muy extendidas aquellas que no permiten plasmar un proyecto de clase que en el mejor de los casos puede decir algo

sobre las nuevas miradas de investigación pero que generalmente se diluyen frente a la contundencia de la acción de clase que suele ir por caminos diferentes.

Hay planteos que abren nuevas puertas de investigación. La afirmación de que siempre que se hace Historia Regional se hace Historia Nacional podría generar también experiencias de campo a desarrollar, explorar y analizar.

El apartado que expone en este trabajo de un caso concreto y conecta tanto a la Historia Regional, como a la Iglesia Católica en un mismo período histórico referido al Artículo 3° de las Instrucciones del Año XIII y su controversial interpretación demuestra que es posible transitar hacia los propósitos aquí sostenidos.

Con la idea de que una de las mayores debilidades pueda estar en la adecuación que desande la tradición, esta investigación no solo intentó comprender el problema sino también propuso generar una serie de estrategias que pueden auxiliar a los docentes, atentos e interesados en enseñar una Historia más próxima a la Historia investigada, acortando así el camino entre ambas. Por supuesto a seguir haciéndose preguntas y hallar nuevas respuestas.

Bibliografía

Acevedo, Eduardo (1935) Manual de Historia Uruguay, 2º edición, Montevideo, Ed. Barreiro y Ramos pp. 416

Archivo “Artigas” (1968). Tomo IX. Montevideo, Imp. Monteverde

Archivo “Artigas” (1974). Tomo XI. Montevideo, Imp. Monteverde

Archivo “Artigas” (1987). Tomo XXI, Montevideo, Imp. Monteverde

Archivo “Artigas” (1992). Tomo XXVI, Montevideo, Imp. Monteverde

Ardao, Arturo (1964) Prólogo en Varela, José Pedro. La Educación del pueblo. Vol. 49. Colección Clásicos Uruguayos. Montevideo. MEC.

Anderson, Benedict (1993), Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. FCE. México

Ayrolo, Valentina (Compilador) (2006) Estudios sobre clero iberoamericano, entre la independencia y el Estado-Nación. Editorial de la Universidad de Salta. Argentina

Ayrolo, Valentina (2007) Funcionarios de Dios y de la República. Clero y política en la experiencia de las autonomías provinciales. Buenos Aires. Biblos.

Ayrolo, Valentina, Barral, María Elena, Di Stéfano, Roberto (coord.) (2012). Catolicismo y secularización. Argentina. Primera Mitad del Siglo XIX. Buenos Aires. Biblos

Bastian, Jean-Pierre (coord.) (2004) La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada México. FCE.

Barral, María Elena (2012) La Iglesia y las formas de religiosidad en Fradkin, Raúl (Dir.) (2012) De la conquista a la crisis del 1820 Edhasa. Buenos Aires

Beillerot; Jacky et al (1998) Saber y relación con el Saber. Buenos Aires. Ed. Paidós disponible en <http://didactica-dela-historia.blogspot.com.uy/2017/08/j-beillerot-los-saberes-sus.html?view=flipcard>

Barrán, José Pedro; Nahum, Benjamín (1984) Bases económicas de la Revolución Artiguista. Ediciones Banda Oriental. 3ª edición, Montevideo

Barrán (1992) La juvenil madurez en Brecha, 30 de diciembre. Entrevista realizada por Gerardo Caetano y José Pedro Rilla.

Barrán, José Pedro (2010) José Pedro Barrán, epílogos y legados. Escritos inéditos. Testimonios. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo

Bazzano, Daniel, Vener, Carlos, Martínez, Álvaro, Carrere, Héctor (1993) Breve visión de la historia de la Iglesia en el Uruguay. Montevideo. Obsur

Bentancur, Arturo. (1998) El puerto colonial de Montevideo. Tomo 1 Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias

Caetano, Gerardo; Rilla José Pedro(1985) “El sistema de partidos: Raíces y permanencias” en “De la tradición a la crisis. Pasado y presente de nuestro sistema de partidos” Claeh/EBO, Montevideo

Caetano, Gerardo y Geymonat, Roger (1997) La secularización uruguaya. Montevideo. Taurus

Caetano, Gerardo, (2004) Los ‘nosotros’ y los ‘otros’ en el MERCOSUR. Notas para un estudio de los manuales escolares en Paraguay y Uruguay”, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.

Caetano, Gerardo. (2005) Artículo publicado en Todavía N° 11 correspondiente a agosto. Disponible <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia21/11.caetanonota.html>

Caetano, Gerardo. (2005) Uruguay y su transición de imaginarios Todavía N° 11, pp. 29-33 Agosto. Issuu. Disponible en <https://issuu.com/fundacionosde/docs/todavia-11>

Caetano, Gerardo; Geymonat, Roger; Greising, Carolina y Sánchez, Alejandro (2013) El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones. Montevideo. Taurus

Cárdenas, Elisa y Stiven, Ana María (2016) Dossier “Religión y Política”. En Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas Vol. 5. Universidad del País Vasco

Cayota, Mario (2007) Artigas y su derrota: ¿frustración o desafío? Santillana, Montevideo

Cayota, Mario (2011) José Benito Monterroso. El inicuo destierro de un ilustre ciudadano. Cefradohis, Montevideo

Citron, Suzanne (1992) L’histoire de France autrement. Éditions de l’Atelier : Paris. Versión digital

Cosse, Isabela; Markarian, Vania(1994) Memorias de la Historia. Una aproximación al estudio de la conciencia histórica nacional. Ediciones Trilce. Montevideo. Uruguay

Chevallard, Yves (1997) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique. Versión digital

Chiaromonte, José Carlos (1997) Ciudades, provincias, Estados: Orígenes de la Nación Argentina. 1800 – 1846. Biblioteca del Pensamiento Argentino I, Ariel. Argentina

Chervel, André. (1998) La cultura escolar: una aproximación histórica. Paris. Belin.

Davini, Ma. Cristina (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Ed. Paidós, Buenos Aires.
Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>

de Amézola, Gonzalo (2008) Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Libro del Zorzal. Buenos Aires

de Amézola, Gonzalo (2011) Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores en PolHis, N° 8, Buenos Aires disponible en http://archivo.polhis.com.ar/datos/polhis8_deAMEZOLA.pdf

Di Stefano, Roberto (2004) El púlpito y la plaza. Clero, sociedad y política de la monarquía católica a la república rosista. Siglo XXI. Argentina

Di Stefano, Roberto (2005) En torno a la Iglesia colonial y del temprano siglo xix. El caso del Río de la Plata en Takwa. Revista de Historia. Año 5, N°8 disponible en http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/Takwa8/roberto_distefano.pdf

Di Stefano, Roberto (2006) El clero de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XIX en, Valentina Estudios sobre clero iberoamericano, entre la independencia y el Estado-Nación. Editorial de la Universidad de Salta. Argentina

Favaro, Edmundo (1957) El Congreso de Tres Cruces y la Asamblea del Año XIII. Antecedentes y consecuencias. Imprenta Nacional. Montevideo.

Feldman, Daniel (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.

Fernández, Sandra; Dalla Corte, Gabriela (compiladoras). (2001). "Lugares para la Historia. Espacio, Historia Regional e Historia local en los estudios contemporáneos." Rosario, UNR Editora Introducción,

Fernández, Sandra(2007). (Comp) Más allá del territorio. La historia regional y local como problema Prohistoria Ediciones, Rosario.

Fenstermacher, Gary (1989) "Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza Vol. 1 de Enfoques, teorías y métodos. Barcelona. Paidós disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/investigacion_enseñanza.pdf

Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas (1998) Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu.

Fradkin, R. y Garavaglia, J.C. (2009) La Argentina colonial. El Río de la Plata entre los siglos XVI y XIX. Siglo Veintiuno. Buenos Aires

Frega, Ana (1994) La constitución de la Banda Oriental como Provincia” en “Historia y Docencia” Revista de la APHU, Año 1 No. 1, julio.

Frega, Ana (2005) “La virtud y el poder” en Goldman, Noemí y Salvatore, Ricardo Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema, Eudeba, Buenos Aires, 2ª edición

Frega, Ana (2007) Pueblos y soberanía en la Revolución Artiguista. La región de Santo Domingo de Soriano desde fines de la colonia a la ocupación portuguesa, Ediciones de la Banda Oriental

Frega, Ana (2009) Historia regional e independencia del Uruguay. Proceso histórico y revisión crítica de sus relatos. EBO, Montevideo

Frega, Ana (2012) Grupo Territorio y Soberanía. Disponible en <http://www.iberconceptos.net/grupos/grupo-territorio-y-soberania>

Gelman, Jorge (1998) Campesinos y estancieros. Una región del Río de la Plata a fines de la época colonial, Buenos Aires. Los libros del Riel

Goldman (2009) ¡El pueblo quiere saber de qué se trata! Historia oculta de la Revolución de Mayo! Sudamericana. Buenos Aires.

Gourgouris, Sthathis (1996). Dream Nation apud Hugo Achugar. (2004:160) Planetas sin boca. Ediciones Trilce. Montevideo

Habermas, Jürgen (2008) Sobre las bases morales prepolíticas del Estado Liberal. Razón secular y religión en el estado moderno en Habermas, Jürgen y Ratzinger, Joseph. (2008) Entre razón y religión: dialéctica de la secularización. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

H.D. (Hermano Damasceno) (1955) Ensayo de Historia Patria. Montevideo Ed. Barreiro y Ramos p. 535

Iberconceptos (2012). Iberconceptos. Proyecto y Red de Investigación en Historia Conceptual Comparada del Mundo Iberoamericano. España: *Iberconceptos* en <http://www.iberconceptos.net/>

Hobsbawm, Erik (1991) Naciones y nacionalismos desde 1780. Barcelona. Crítica

Hobsbawm, Erik (1998) Sobre la Historia. Barcelona. Crítica. Disponible en www.lectulandia.com

Koselleck, Reinhart. (2003) Aceleración, prognosis y secularización. Valencia, Pre-Textos.

Koselleck, Reinhart. (2004) historia/Historia, Madrid. Trotta.

Le Pellec, J., Marcos Álvarez, V.(1991). Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend Paris, Hachette.

Leone, Verónica. (2000) Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario en Los uruguayos del Centenario. Gerardo Caetano (Dir.) et al. Montevideo. Taurus.

Maestro, Pilar (1994) en Procedimientos versus Metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica, IBER, n° 1 disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183740>

Maestro, Pilar (1997) Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia (la concepción de la Historia enseñada)
Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31163>

Maestro, Pilar (2002) Libros Escolares y Currículum: Del reinado de los libros de texto En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. N° 7 (2002): 25-52.

Miranda, Héctor (1935) Las instrucciones del Año XIII. 2ª edición. Barreiro y Ramos. Montevideo.

Nahum, Benjamín. (2001) Manual de historia del Uruguay: 1830-1903. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental, 2011.

Petit Muñoz, Eugenio (1960) Valoración de Artigas en Artigas. Ediciones de El País. Montevideo.

Peire, Jaime (2000) El Taller de los Espejos. Iglesia e imaginario. 1767 – 1815. Editorial Claridad, Buenos Aires.

Pérez Gómez, A. (1989) Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción en La enseñanza su teoría y su práctica. Sacristán/Pérez Gómez, Akal, Madrid

Perrenoud, Philippe (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Ed. Grao.

Pineau, Pablo (s/f) ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escolar? Algunos debates recientes. UBA. Material entregado por el autor en curso del IPES/UDELAR/CFE en 2010.

Reyes Abadie, Washington; Bruschera, Oscar; Melogno, Tabaré (1966) La Banda Oriental. Pradera, frontera, puerto. EBO. Montevideo

Reyes Abadie, Washington; Bruschera, Oscar; Melogno, Tabaré (1973) El ciclo artiguista. Tomo 2, Impresora Cordón, Montevideo,

Reyes Abadie, Washington; Vázquez, Andrés, (1978-1984) Crónica General del Uruguay. Banda Oriental, Vol. II, Montevideo.

Rilla, José Pedro (2008) La actualidad del pasado, Debate, Montevideo.

Rilla, José Pedro; Brando, Oscar; Quirici, Gabriel (2013) Nosotros que nos queremos tanto. Uruguayos y argentinos, voces de una hermandad accidentada. Debate, Montevideo.

Sánchez, Alejandro (2006) La Historia como “plaza pública”. Enseñanza, investigación, profesores y practicantes en Educación Media en La Gaceta, APHU N° 41, junio.

Sánchez, Alejandro, (2008) - Artiguismo, educación y evangelización en las “Escuelas de la Patria” de 1815 en La gazeta, APHU, N° 50, noviembre.

Sánchez, Alejandro (2011) La Revolución Íntima en *La Revista*, FENAPES, año I, N° 1 junio de 2011.

Sánchez, Alejandro (2013) La Provincia Oriental y la defensa de la soberanía eclesiástica en Las Instrucciones del año XIII. 200 años después Gerardo Caetano y Ana Ribeiro (Coord.). Montevideo. Taurus.

Sánchez, Alejandro (2017) Yo creo que... ¿Cómo ser católico y profesor de Historia en el Uruguay y no sucumbir en el intento? en *Docencia e Historia* APHU N°7 diciembre.

Sánchez Alejandro; Alfredo Decia (2009) La prueba diagnóstica como “insumo para la planificación” o como “clausura de la conciencia didáctica” en <http://www.uruguayeduca.edu.uy>

Sandoval, Carlos (1996) Investigación cualitativa. Editado por Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior.

Sanguinetti, Julio María (2013) “Las instrucciones ayer y hoy” en “Las Instrucciones del Año XIII. 200 años después”. Caetano, Gerardo, Ribeiro, Ana (coordinadores), Taurus, Montevideo.

Sansón Corbo, Tomás (2015) La historiografía sobre la Iglesia en Uruguay (1965-2015) Investigaciones, relatos institucionales e itinerarios del «Pueblo de Dios». Anuario de Historia de la Iglesia. N° 24. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35542301004>

Schön, Donald (1998) El Profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.

Taracena, Arturo (2008) Propuesta de definición histórica para región, en Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México, N° 35, enero-junio

Taylor, Stephen John; Bogdan, Robert (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona España. Ed. Paidós, SAICF. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Troisi, Jorge (2006) Los franciscanos de la Provincia de Asunción en la transición del periodo colonial al independiente (1780-1820) en Ayrolo, Valentina Estudios sobre clero iberoamericano, entre la independencia y el Estado-Nación. Editorial de la Universidad de Salta. Argentina

Valls, R. (2007) Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI. UNED. Madrid.

White, Hayden (1992) “El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica” Paidós, Buenos Aires.

Zavala, Ana (1999) Sobre apuestas innovadoras en la clase de Historia disponible en <http://es.scribd.com/doc/71973446>

Zavala, Ana. (2004) En torno a las cuestiones epistemológicas de la Didáctica en Foro permanente de Psicología de la Educación y Didáctica 5ª sesión. Octubre. Papeles de trabajo. Udelar. FHCE. Disponible en <http://didactica-dela-historia.blogspot.com.uy/2016/10/entorno-las-cuestiones-epistemologicas.html>

Zavala, Ana (2005) Prólogo en Zavala, Ana y Scotti, Magdalena (compiladoras), Relatos que son teoría. Historias de la enseñanza de la historia, Montevideo, ClaeH

Zavala, Ana (2014) La historia en palabras. historiadores, profesores y políticos. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 57 abr.-jun Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27531116002>

Fuentes Documentales

Artagaveytia, Lucila y Barbero, Cristina (2011) “Mundo, América Latina y Uruguay del siglo XV al XIX” Santillana

Artagaveytia, Lucila y Barbero, Cristina (2015) “Conexiones. Mundo, América Latina y Uruguay del siglo XV al XIX” Santillana

Piñeyrúa, Adriana et al. (2010) “Pensar la Historia”, Ed. Contexto, Montevideo

Piñeyrúa, Adriana et al. (2016) “Pensar la Historia”, Ed. Contexto, Montevideo

Consejo de Educación Secundaria (2006) Programa de Historia de Segundo año de Bachillerato. Reformulación. 2006 Disponible en <http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5humanistico/historia.pdf>

Consejo de Educación Secundaria (2006) Programa de Historia de Segundo año de Ciclo Básico. Reformulación. 2006 Disponible en <http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/2do/historia.pdf>

Constitución de Cádiz (1812) disponible en http://www.dircost.unito.it/cs/pdf/spagna_constitucion_1812_esp.pdf

Ley de Educación General, N° 18.437, Uruguay (2009) disponible en http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78

Entrevistas

Acosta, Mariana (2017) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo, el 13 de noviembre de 2017.

Artagaveytia, Lucila (2017) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo 31 de octubre

Berais, Ana (2017) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo el 3 de noviembre.

Campos, Alejandra (2017) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo el 26 de octubre.

Caticha, Rosario (2018) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo el 4 de febrero.

Demasi, Carlos (2017) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo el 3 de noviembre.

Frega, Ana (2018) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo el 19 de marzo.

Greising, Carolina (2017) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo el 13 de noviembre.

Keim, Lizzie (2017) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo el 10 de noviembre.

Salandrú, Mónica (2017) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo el 7 de noviembre.

Szwarcfiter, Marcelo (2017) Entrevista concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo 6 de noviembre.

Zaffaroni, Ema (2017) Entrevista el concedida a Alejandro Sánchez en Montevideo 5 de diciembre

ANEXOS

Entrevistas

1. Entrevistas a las profesoras de Didáctica de la Historia

Emma Zaffaroni

P: Intento ver cómo se introduce el tema de la colonia, revolución e independencia y también el lugar que se le da al papel de la iglesia en este mismo periodo. Entonces, ¿te parece que han sido incorporadas estas temáticas en los manuales?

R: no tengo una lectura así, como muy clara, muy específica, de los manuales, o sea me he acercado a los manuales, pero no es una cosa que diga los he revisado con constancia, de todas maneras la sensación que tengo de lo que he revisado y también de los materiales que veo que a veces utilizan los estudiantes que son sacados de los manuales, es que se ha avanzado, un poco, en la incorporación de la temática regional, de la perspectiva digamos de mirar la historia regional, en ese periodo y muchos menos en la perspectiva de incluir o de tratar a la iglesia como una temática relevante a ser enseñada.

P: Considerando que esto es así. ¿cuál te parece que es la influencia que puede tener en las opciones que hacen los estudiantes en el ejercicio de la práctica en las clases que proponen?

R: lo que aparece o no aparece en los manuales? Yo creo que es un factor más, me parece que lo que aparece en los manuales es un factor más que incide en la manera en la que los estudiantes, los practicantes, digamos, los estudiantes de acá del IPA a cargo de un grupo, preparan su clase, piensan la historia que tienen que enseñar, no sé si es un factor más determinante, sobre todo porque hemos pasado por tesituras diferentes, en algún momento, casi que el manual era lo último que uno les decía que fueran a ver, y si el estudiante... y siempre era aquellos de que no puedes preparar la clase en el manual, y después hemos llegado a algunos niveles de clases tan complicada que hemos visto, que ahora muchas veces hemos dicho tenés que mirar el manual, para que pueda tener una noción, entonces supongo en ese sentido, tienen una cierta influencia, pero no sé si tan preponderante como puede tener la formación que tuvieron

acá. Me parece que en ese caso, sí tuvieron un profesor, en el caso de regional es clásico, si pasaron por Ana Frega y su equipo, creo que eso los marca más, pero no quiere decir que después hagan eso en sus clase.

P: ¿te parece que también estas temáticas han sido incorporadas dentro de la propuesta académica del IPA?

R: la historia regional sé que ha estado claramente incorporada por las investigaciones de Ana Frega, no tengo bien claro, si los profesores que están ahora a cargo del curso lo mantienen, pero me parece que desde acá, desde todo el trabajo de Ana y de otros, eso ha estado, ha movido mucho. Del tema de la iglesia, realmente sé mucho menos, o sea no solamente sé poco del tema en sí mismo, yo como docente, sino que mi percepción es que es un tema ausente en la enseñanza de la historia de ese periodo, tampoco tengo como constatar, o más bien sí, nunca vi una clase en la que haya referencias al tema, nunca un estudiante vino a preguntarme por bibliografía sobre el tema.

P: vos crees que en este caso último, el de la Iglesia, es una cuestión justamente que no depende, como estamos vislumbrando, que no está incluida en el recorrido de los profesores o también puede haber una cuestión ideológica en el estudiante?

R: yo creo que las dos cosas, incluidos estudiantes que me doy cuenta que son cristianos por ej., que profesan una fe, y básicamente profesan una fe cristiana, no he tenido estudiantes, que me doy cuenta por distintos factores, a veces porque vienen con un crucifijo colgando, o por la formación que tuvieron, o por algunas cuestiones, que incluso los veo tratar el tema, cuando hablan por ejemplo el caso de la reforma luterana, y uno ve que manejan alguna cuestión que saben de la religión, de cristianismo, que no es exclusivamente de la historia, ves que tiene otra formación, sin embargo yo creo,(es un apuesta nomás), que la impronta de la laicidad es tan fuerte que cuesta entender que se puede trabajar en una clase de historia con el sujeto iglesia católica en el proceso de formación del estado uruguayo, o en el Uruguay de hoy, sin que eso implique estar violando la laicidad, creo que eso no está asumido así.

P: el no incluir eso en la enseñanza, sería respetar la laicidad? o tal vez sería cuestionar la laicidad?

R: no incluirlo? bueno ahí se abre toda otra temática, yo sé que te gusta, y que es la discusión sobre qué es la laicidad, el laicismo...Hace muchos años discutí esto con Da Silveira. Imagínate, tuve que hacer un curso con él sobre esta temática. Yo creo, tu sabes mucho más que yo de esto, pero hay como distintas lectura sobre la

laicidad, me parece que la lectura más cómoda, y muchas veces la más extendida, pero, por cómoda me parece a mí, la laicidad quiere decir que no me puedo meter con nada, entonces, termino haciendo unos recortes de asuntos, por las dudas para no tener dificultades o problemas con alguien. Lo interesante es que en realidad, me parece a mí, lo incluyó como reflexión, a nadie le preocupa si cuando está hablando del Islam, o cuando está hablando de la reforma protestante está violando..., cuando está hablando del cristianismo antiguo, (o del budismo) a nadie se le ocurre decir "pa estaré violando la laicidad"! en esos casos a mí parece que el tema religioso está incorporado, como una manifestación más de la cultura de los pueblos y como tal el profesor de historia puede enseñarlo y además por las consecuencias políticas, en el devenir político histórico, que tuvieron esos procesos religiosos, en el caso de judaísmo, por la importancia del monoteísmo, entre tantas otras creencias en la antigüedad, en el caso del islam por lo que es después la expansión, la guerra santa, etc. en el caso de la reforma protestante por su vinculación con el desarrollo de capitalismo, la imprenta, todo lo que sabemos... ahí no genera problemas, pero cuando venimos a la situación del Uruguay, yo tengo la sensación que la temática que se trabaja justamente es el proceso de laicización, pero desde el lugar del estado, del lugar de lo que gana el estado.

P: y mira vos, ahí está la controversia acerca de la definición nuestra de la laicidad pero vos sos profesora de Historia, entonces, desde la perspectiva de enseñar Historia, ¿no estaría incompleta su enseñanza si seguimos la orden del respeto en la laicidad entendida como tal?

R: sí... habría que ver si efectivamente el problema es ese, porque uno también podría encontrar otros temas, otras manifestaciones que no se tratan, uno podría decir, por ej. las manifestaciones, tradicionalmente entendida como culturales desde el pensamiento filosófico, el desarrollo del pensamiento, Vaz Ferreira, o ni que hablar manifestaciones culturales artísticas, no están, están totalmente ausentes en las clases de Historia, y en realidad son manifestaciones culturales que hasta hay que quienes defienden que son igualmente importantes que las políticas, las sociales, y uno podría enseñar toda la Historia desde esas perspectivas, y están ausentes, y eso no tiene que ver con la laicidad, entonces no tengo de todo claro si la ausencia del tema religioso se debe a solo por eso.... o que es un tema, que mucha gente no tiene incorporado en su formación ni en su manera de concebir, porque.. yo capaz que lo veo más claro con la cuestión artística, porque la cuestión artística forma parte de mi vida, de mi formación personal, familiar y sin embargo yo tampoco lo incorporo mucho en mis clases, me

cuesta, cada tanto meto cosas, pero no es que sea mi eje. Entonces, como siempre, es complejo y es difícil de discernir cuales son las razones verdaderas o de mayor peso para que esto no aparezca.

P: Hay un ejemplo que yo te quería comentar y sería el siguiente: Carlos Demasi dice que hagamos lo que hagamos, de Historia Regional, vamos a seguir enseñando Historia Nacional ¿qué consideras con respecto a esa afirmación?

R: en principio, si Demasi dice eso te digo que sí. Quién le va a discutir a Demasi. Me parece super interesante lo que dice, como todas las ideas que incorpora Demasi que hace mover la cabeza. Por otro lado me pregunto cómo hacemos para romper esas construcciones culturales, esas tradiciones de enseñanza, porque en realidad, lo que yo creo que pasa con eso es que una vez que está construido el Estado y que hay una identidad nacional más o menos fuerte en cada uno de nosotros me parece que eso es lo que nos pesa a la hora de enseñar después no?, por más que uno enseñe que esto es un proceso en el que la nación no estaba predeterminada, hacemos todo ese esfuerzo pero borrar todo eso de un plumazo es casi imposible. Por otro lado también, hay otra pregunta interesante ahí, que sería enseñar solo la historia regional porque en realidad de esa historia regional lo cierto es que a partir de ese proceso se dibujan naciones y se construyen estados nacionales. Entonces, lo que quiero decir es que enseñar historia regional en ese periodo es posible, pero en realidad nos va perfilando como un antecedente de la historia nacional puede ser un proyecto y luego la realidad fue esta. Me parece, igual que siempre hay peligro, no? es que me parece que hay en todo... siempre que enseñamos los procesos históricos y el tema de la causalidad y los antecedentes, es tan complejo, no? Al mirar los procesos como antecedentes de otros procesos nos olvidamos de mirarlos como procesos en sí mismos. Como si ese proceso estuviera a estar predeterminado a ser causa del otro y eso yo creo que nos pasa cuando lo enseñamos... yo preguntaba a mis alumnos, como es el mundo en 1914 y contestaban "esta por estallar la primera guerra mundial" Como? todavía no hubo nada!!!

Y entonces con esto es todavía más complejo porque en realidad un momento hay uno o varios proyectos, de cómo salir de ese virreinato y en que transformarse, igual que más adelante en los años, hay más proyectos de qué va a pasar con nuestro territorio, si vamos para Argentina o para Brasil, si nos independizamos, y en realidad ahí es bien complejo, mirar ese momento como este momento, como esa pluralidad de proyectos, de todos estos que triunfó, por motivos, por estas razones o por esta otras, y entonces a veces lo que hacemos es eso, es verlo en función del proyecto.

P: con respecto a lo anterior, de causalidad y procesos.... La separación entre la iglesia y el Estado, hay una batería de cosas para hablar y valorar, que estén separados, por beneficio mutuo, lo interesante es que podemos razonar en esa línea, y que de repente lo que no vemos es que en realidad si se separan es porque estaban unidos; y a veces hacemos la historia, como si siempre hubieran estado separados.

R: y además como de la intromisión de la Iglesia en el papel del Estado, de hecho era el papel de la Iglesia, entre otras cosas porque los estados casi no existían.

P: Pero para enseñar estos periodos de tránsito entre colonia, revolución e independencia ¿cuáles deberían ser los contenidos fundamentales a ser enseñados?, algunos contenidos que te parecen fundamentales para el uruguayo del futuro?

R: a mí lo que me parece más interesante es lo que acabamos de hablar, esta idea de la cantidad de proyectos posibles que podría haber en un mismo momento sobre un futuro. Porque me parece que eso es una herramienta interesante para entender la realidad, para entender que hoy una fuerza política puede ir por un lado, otra por otro, y a veces dentro de una fuerza política uno piensa que hay que ir por un lado y otros por otro, y en realidad no necesariamente hay que tomar partido, este proyecto es bueno, este es malo, a veces el poder de lo posible, este pudo ser o va a poder ser y este proyecto puede ser mejor pero no es viable, o no hay apoyo, etc.

P: eso lo ves en historia reciente...?

R: me parece que eso tiene que ver siempre, ejemplo, con la salida de la dictadura. Para mí no es discutible cuando vemos cuales eran los proyectos posibles en el 73, pero incluso ahí es interesante, yo ahora lo estoy enseñando así, la dictadura es un proyecto, no es una cuestión de que frente a la crisis entonces como no se podía, el espiral de violencia entonces la respuesta fue un golpe de estado. Porque seguir consolidando esa idea de que frente a una crisis la respuesta es la fuerza, la represión, la violencia, el terrorismo de estado. Frente a una crisis la respuesta es ver como encaramos la crisis, de hecho en el 2002, la gente no salió a violentar más las cosas. Me parece que es importante mostrar que hay un proyecto de algunos grupos dentro de los partidos tradicionales y de las fuerzas armadas que buscan, que tiene ese proyecto de instalar una dictadura. Siempre hay proyectos en pugna.

En el proceso de la construcción del Estado, del pasaje de la colonia, es bien interesante y otro tema que me parece bien interesante insistir, en lenguaje actual de derechos humanos, somos tan defensores de la paz, y me parece tan terrible la violencia, y la muerte de cualquier ser humano, sin embargo las guerras independentistas no se nos

ocurre decir, bueno pero que terrible, pero en realidad la seguimos viendo como que no había otro camino, lo que digo en qué momento si justificamos la violencia, porque eso fue violento, Artigas, la guerrilla, clasista, desorganizada, etc., se levantó y salió y paso por cuchillo a unos cuantos y por qué lo justificamos, y lo celebramos y en otro casos ponemos tan en discusión en uso de la violencia y eso está bueno para enseñarlo.

P: vos tenés alguna preocupación acerca de profundizar en enseñanza regional, se perdiera, el perfil de nuestra identidad nacional

R: yo no tengo ningún miedo porque soy lo más antinacionalista que debe haber, yo profundamente, me considero ciudadana del mundo, base de una concepción de derechos humanos, concebir a la humanidad como mis iguales, me importa poco los límites, el himno, si le va bien en el mundial, pero no doy clase desde las emociones, mi ideal, mi pienso, mi pensamiento, le diría a Barrán, ojala profesor, ojalá lográramos borra todo ese nacionalismo, me encantaría. Y lo otro es una anécdota, que cuando hacemos el programa de 4to año, Barrán lo consultamos, y con mucho miedo le dimos el programa. Nos dijo cómo se nos podía ocurrir presentar el Uruguay de posguerra y no incluir el proceso en Argentina y Brasil, en el neobatllismo, trabajamos con Uruguay y no con lo regional. A diferencia de lo anterior eso lo veía como importante en la enseñanza del proceso de formación del Estado, pero le parecía ineludible, trabajar con la región luego.

Lizzie Keim

P: en forma general a la historia regional y a los temas vinculados a la Iglesia, lo llamamos nuevas mirada. ¿Tu percibes que los manuales han integrado para su enseñanza estos nuevos aportes, o esas nuevas miradas?

R: a mí me pasa que desde hace unos cuantos años, sobre todo desde el ámbito de la enseñanza del aula, en primer ciclo, recorro bastante poco a los manuales, salvo en actividades como las tutorías donde requieres, porque tú recibes estudiantes que no asisten a tus cursos pero tú orientas sobre el trabajo en esos cursos, entonces allí empleas actividades de los manuales. Pero en general he optado por la construcción de fichas y en ese sentido sí he recurrido a las nuevas visiones que tú manejas de la historia regional. Creo de todas maneras por esta percepción transversal que menciono de las tutorías, he visto que algunas cuestiones se han intentado incorporar, de construir por ejemplo en la categoría territorios, la lectura de los espacios en los que transcurren los procesos históricos. Me parece que la idea de incorporarlo como procesos y generar

nuevos actores y acompañar de una cartografía que generen nuevos territorios, que territorializa esos propios procesos por lo menos es una intencionalidad de mirar diferente la historia, en algunos manuales concretos, el de Lucila, me parece que apunta a ese lugar.

P: en cuál de las dos temáticas lo ves?

R: en la historia regional. Desde el punto de vista de lo religioso y demás que siempre es un lugar que aparece minimizado en los planteos, de hecho a veces aparece como un complemento en los textos culturales, vinculado a los aspectos culturales que están sobre el final de las actividades, pero no hace a la esencia de la lectura del proceso, no es un actor más del propio proceso.

P: y qué explicación le encontrás a ello?

R: me parece que esa laicidad que nosotros, es mal entendida, es una percepción incompleta acerca del concepto de laicidad pero de alguna manera marca cómo lo religioso... por ejemplo: cuando yo visito las prácticas de estudiantes que tienen segundo año, la reforma religiosa que era un tema que contiene el programa no aparece más, salvo casos puntuales, como una docente que me tocó este año que sostiene el tema y trabajo con las crisis de Lutero, e hizo que su practicante trabajara el análisis de Lutero, desconozco otros programas donde lo religioso, las reformas religiosas no forman parte de los temas que se incluyen; siendo que lo religioso en la existencia de la conformación del antiguo régimen y las nuevas ideas es vital para poder explicar

P: cuando aterrizamos a los temas vinculados a la Colonia, revolución, independencia, todo ese periodo que de última siempre tiene que ver con la construcción de nuestra identidad y construcción de la nacionalidad... cuáles te parecen a ti, pase lo que pase hoy en la realidad, cuáles son los contenidos que te parecen debían ser enseñados?

R: en relación a los procesos revolucionarios? ok, hace muchos años que no doy segundo año, hace más de 10 años, pero al tener el curso de Historia regional en la Maestría, el planteo de lo jurídico, más que el planteo que venimos haciendo de lo ideológico, eso a mí radicalmente me cambió, creo que ese es un punto... el ámbito jurídico, por ejemplo en las juntas, colocaría como uno de los contenidos que tenía guardados y que hoy priorizaría. Después me parece que poderlas entender en una lógica global, que pasaría primero siempre con el vínculo, el contexto de lo que está aconteciendo en Europa y EEUU con lo que acontece en la región, y después los distintos actores que conjugan... y no solamente leída desde los actores solo de la Banda

Oriental, el Río de la Plata y Brasil que es uno de los que se nos escapa casi siempre. La mediación británica leída desde la triada de Entre Ríos, Buenos Aires y Montevideo, cambia totalmente, los intereses comerciales allí como juegan en esa guerra y creo que siempre la terminamos leyendo o ponemos el énfasis en Inglaterra y los actores locales sin el protagonismo que realmente tuvieron

P: el que los temas aparezcan tan poco, influye en que los profesores seleccionan siendo practicantes o adscriptores para enseñar?

R: yo creo que el manual no es un elemento desechable, o sea el hecho de que yo no use sistemáticamente no quiere decir que no lo recomiende, por otra parte desde que existe la biblioteca del Plan Ceibal, todos los estudiantes disponen en sus máquinas del acceso a todos los manuales, y me parece que a la hora de buscar materiales, yo lo recomiendo. En ese sentido los estudiantes de formación docente acuden a él, porque es una forma ya jerarquizada de selección de contenidos y de una historia enseñada que habla de una tradición y de profesores que tienen crédito académico muy importante y por eso las editoriales los convocan. Y por lo tanto eso hace que tengan un rol muy importante en la enseñanza.

P: desde la asignatura de Didáctica de la Historia, se enseña con el propósito de promover la inclusión de estas temáticas en sus clases?

R: hay una insistencia sobre todo desde la sala de didáctica I, nosotros nos reunimos para poder insistir en el trabajo con nuevas versiones de la historia, y con la proximidad entre la historia investigada y la historia enseñada. Lo que nos sorprende es porque no se introduce, o sea siendo una intención, siendo parte de la insistencia que se hace en el diálogo con los alumnos a la hora de pensar los proyectos cuando se concreta no aparece, no necesariamente aparece, o aparece marginalmente, en algunos estudiantes.

P: vos lo que decís es algo que es espectacular, es bien raro que siendo como una intención cueste realizarla.

R: hay algo que traba que no permite plasmarlo e inclusive muchas veces esa misma inconsistencia se nota entre el proyecto que dice y la acción de clase, y el hacer de la enseñanza. Se ve.

P: me gustó mucho esa apreciación, y la voy a confrontar con otra apreciación, "aunque enseñes historia regional siempre vas a construir una historia nacionalista"...

R: para mí lo más importante es que seas consciente de lo que estás haciendo, porque en definitiva es lo que te lleva a cuestionarte lo que estás haciendo, el gran

problema es cuando no lo puedes revisar, en el momento que yo veo lo que estoy haciendo y quiero prevenir, no es posible en estudiantes de Didáctica I cuando recién están estudiando el tema, hay excepciones.

P: Demasi dice que cada estudiante tiene una historia previa, y en ese pasado ya están los ingredientes que propenden a la nación...

R: que pasa en la frontera? que pasa en Rivera? la visión del profesor de la frontera..

P: construyamos una lista de 3 cosas, Cuáles son los obstáculos para la incorporación?

R: la tradición de la enseñanza, y en eso nuestros trayectos de formación que nos han marcado (nombre autores Vázquez Franco, Real de Azua,) allí hay tradiciones de enseñanza que no podemos romper, explicaciones como la de la enciclopedia uruguaya que sigue siendo una fuente a la que sigo; después los imaginarios, el hombre y las circunstancias, yo soy profesora de historia, recibo todo estas nuevas visiones, pero soy uruguaya, recibí una enseñanza durante años y una lectura de la realidad, de la prensa entre otros

P: Como le ocurría a Barrán. ¿A vos te preocupa que pueda afectar nuestra identidad la inclusión de la mirada regional?

R: creo que tenemos que pensar en nuestra incidencia, afectamos en tanto el otro quiera ser afectado. Yo puedo decir tal vez que tengo una cuota de afección cuando lo pienso que no es la que yo quisiera. Ya está instalado, yo soy una mediación, depende del otro que la pueda tomar. No puedo sobredimensionar mi afección.

Mariana Acosta

P: te parece que la Historia Regional así como la Iglesia Católica, son temas que han sido incorporados en los manuales y en las clases de los practicantes.

R: tímidamente... lo que ha pasado en los últimos años, por estar vinculada al IPA, y a personas, a Carlos (Demasi), a Ana (Frega), con mis compañeras, uno se va acercando a la temática. Si yo no hubiera tenido esa oportunidad debería haber tenido la motivación para hacerlo, por el interés en el tema, y ahí capaz algunos profesores adscriptores no han tenido esa motivación, no lo sé al día de hoy, pero me parece que es un proceso costoso, hubo que inducirlo al tema y el motor para eso fueron los estudiantes, en conocer el tema, abordar la bibliografía, más en lo que es la Historia Regional, ejemplo, el último congreso en Argentina, reunió a los estudiantes y trabajar

sobre la temática, sobre la Historia Regional. En cuanto a la Iglesia, tengo dudas, no está tan visible para mí, pero igual me parece que los estudiantes estudien el tema es una cosa, pero que lo enseñen otra. Hay todavía una fractura, cuesta muchísimo, porque como no está en el manual, no está en la clase, o porque el profesor adscriptor no lo tiene como una necesidad o no lo plantea como algo importante para trabajar. Entonces desde lo semántico, no está incluido, en el lenguaje cotidiano, en las prácticas, no está instalado tanto como en lo académico. Puja entre lo académico y lo práctico.

P: en el caso de Historia Regional, está vinculado quizás a la reflexión sobre la práctica y ahí aparecerá. Ahora, en el caso de la Iglesia, cuáles serían los obstáculos?

R: lo que no sé cómo se enseñan este tema en el IPA, a nivel de los estudiantes no sé si hay una enseñanza específica, pero me parece que no, que el tema de la Iglesia está esquivado por todos los ámbitos. Está recluido a un lugar para que lo trabaje o lo estudie, pero no sé cómo en IPA se trabaja. Sería para pensarlo, porque es un tema esquivo, porque implica mucho la opinión de la persona, por algún motivo, no se cual, no hay una exploración científica, poniendo el sentido común, la evaluación, los documentos, al menos que yo conozca, capaz que hay investigaciones y yo desconozco. Ejemplo los estudiantes ven la reforma protestante y ahí hay menos problemas a trabajarla, o después la conquista, ahí también, pero tampoco es una revisión a los estudios sobre el tema y es más para formar crítica que adhesión, es pararse del lado de enfrente y quizás alguien tuvo motivación para estudiarlo, y no tuvo oportunidad o era un tema desmerecido pero nunca lo vi ni en estudiantes de práctica ni en profesores adscriptores. En los últimos manuales, se ve algo de Historia Regional. Y tampoco en la bibliografía del manual, hay un deber de decir del manual parece que deber ser laico también.

P: y lo laico tendría que excluir lo religioso?

R: No, pero está esa idea...Como lo aséptico, lo laico. De hecho toda la complejidad religiosa del Uruguay, hoy en día, no está en ningún manual ni en ninguna clase. No hay estudios, algo se menciona.

P: los manuales influyen en las intenciones de enseñanza que tiene los practicantes?

R: Cuesta muchísimo que los estudiantes puedan entender que ellos pueden construir sus intenciones de enseñanza de acuerdo al rol que quieren ocupar. Si ellos no quieren ser expositivos, si no quieren repetir lo que dice un libro sin sentido se ubican en otro lugar. Eso tiene otra intención de enseñanza; pensar en construir otro lugar

cuesta mucho, después cuando se va a escribir se escribe con las palabras de condicionar para que en el otro pase tal cosa. Pero si ya dijimos que enseñanza y aprendizaje son procesos distintos, entonces, a mí me parece que lo que les sigue pasando a los estudiantes es que no tienen claro las intenciones de enseñanza auténticas, las propias, y entonces buscan para construir la historia, el relato, la del manual y allí quedan atrapados, que la lógica del manual no es esa. Quedan enredados en la historia que les parece que tienen enseñar y a partir de eso construyen las intenciones de enseñanza, me parece entonces que condiciona muchísimo desde ese lugar.

P: o sea que si los temas no están contemplados tampoco los va a trasladar...

R: digamos, si ellos hacen un recorrido de investigación, mínima para dar la clase, leer varios autores, interpelar, cuestionar algunas cosas que dicen, ver desde qué lugar el historiador aborda algún aspecto, bueno eso mismo puede llevarlo a la clase, puede decirle a los estudiantes, miren yo hice este recorrido de lectura, me hice esta pregunta, esa problematización sobre el trabajo, algunos estudiantes lo hacen otro muy difícilmente, y se quedan pegados a una clase expositiva, porque el manual les condiciona el trayecto el recorrido conceptual, y al final una actividad que va en ese sentido.

P: desde la didáctica, vos misma exponiendo acerca de la historia que enseñamos, sería algo a plantear en tus clases.

R: sí sí, los intentos que hacemos, planteamos una contrapropuesta de lo otro, si leemos a Frega por ejemplo, porque eso está en la bibliografía pero no está en la clase. Hay un divorcio entre lo que se enseña y la trayectoria del guión de clase, de lo conceptual del vocabulario, de los términos que se usan, hay una disociación efectivamente en lo que se hace y la bibliografía que se escribió al final, en el momento de la acción es estudiar para saber el tema para conocer lo último, pero después en las clases no se instala, cuesta muchísimo que suceda

P: en el caso de los estudiantes podemos atribuir que eso le pasa en cualquier tema.

R: exacto, y en el caso de los adscriptores, el que ha deseado serlo, tiene unas lecturas recorridas que estos temas los estará leyendo pero depende de... hay muy poca comunicación entre la academia y el profesor, entonces depende bastante de las iniciativas del profesor, de la búsqueda bibliográfica de querer saber y de informarse. Hay gente muy activa y gente que trabaja muchísimo, así como te digo eso te digo lo otro. Pero en general hay todavía algo de "anclas"

P: otros obstáculos que quieras mencionar?

R: si para mí lo cultural, los medios de comunicación por ej, y las influencias de las redes sociales en las vidas de las personas. No uso las redes sociales, pero veo que lo que hay en la web es mucha información entonces dependerá de cada uno como hace que esa información sea un conocimiento sustantivo, entonces también, las cosas importantes de reflexión se toman con nimiedad, porque entran en esa lógica de la información que va para cualquier lado, y yo pienso que la cultura de un pueblo hay que tomársela en serio, si estamos pensando en nuestro pasado, en nuestra Historia, hay que tomarse tiempo de pienso, difusión...las personas mayores de nuestra sociedad, los adultos viejos son muy importantes, y a ellos hay que enseñarles hay que mostrarle, la academia debe salir más de donde está, a veces las cosas importantes de la cultura, de nuestra identidad están al mismo nivel que cosas del espectáculo de superficialidad, pensándolo más políticamente, con políticas culturales. Eso influye, tendría que haber otro discurso político, otra importancia a la cultura identidad, me parece que eso haría mucho cambio.

P: hablando de lo regional, aunque el profesor lo incorpore en sus intenciones, va a ir a su clase, y más allá de lo que enseñe, y bien, igual va a construir en algún lugar una Historia Nacional

R: a todos nos gustó mucho la Historia Nacional, como dejas ese sentimiento tan hondo?. Siempre pienso que el otro puede tener una vivencia similar, por ejemplo, cuando en mi casa lo que aprendía lo llevaba a su casa se hacía silencio, es como que estamos escuchando las repercusiones de las cosas, todos los cambios historiográfico y al final queda atrapado en la Historia Nacional.

Por qué enseñando Historia Regional enseñamos Nacional? la representación!! y en otros temas también, de querer pensar de otra manera algo, es muy difícil porque es la cabeza de uno, son las inquietudes de uno y el otro está configurado con otro lenguaje. Es difícil, incluso para los más jóvenes. Conflicto dialéctico de lo viejo con lo nuevo.

2. Entrevista a las Inspectoras de Historia

Mónica Salandrú

P: sobre la inclusión de los temas religión y especialmente de Iglesia Católica en los programas de Historia

R: con respecto a los programas de 1ero y 2do. ¿Cuándo se da la construcción de la iglesia católica? porque después en el programa de segundo, cuando damos tres siglos de la época moderna, necesariamente estamos hablando de conflictos religiosos, cuando hablamos de la conquista de América, el peso de la iglesia católica en todo el proceso de conquista, de sentar las bases de lo que es la cultura en América y no hay un estudio de la iglesia desde ese lugar, si es porque consideramos que meternos con ese tema es catequizar? cuando en realidad lo tenemos que considerar como uno de los temas históricos, de análisis histórico que nos permite entender procesos mucho más amplios y de larga duración. Así que no sé, nos falta hacer investigación acción, nos falta los docentes investigadores. Creo que hemos avanzado algo con respecto a las prácticas pero no se no deberíamos incentivar una investigación en cuando a por qué siempre los mismos temas, por qué estos abordajes. Así que yo creo que hay una desfasaje entre una investigación y un reconocimiento de determinadas temáticas como claves para entender proceso históricos importantísimos, y como trasladarlos al aula y que eso forme parte importante en el aula, sin el miedo a estar violando la laicidad, porque con esa misma lógica; yo podría decir si doy cristianismo, también hinduismo, pero ese tema no es pertinente, es muy alejado de nosotros, yo tengo que ayudarlos a entender el mundo que viven que es este, donde las influencias a nivel el pensamiento religioso pasan por otro lado.

Yo pienso que los abordaje de los manuales, siguen una lógica muy tradicional, de historia europea, yo creo que ya hace años que venimos discutiendo el trascender la mirada europeísta de nuestros programas, de nuestro abordaje de la historia; pero aun cuando hace años que lo venimos discutiendo y planteando, no lo hemos podido concretar en abordajes distintos, ni a nivel de los programas que yo no creo que no haya estado en el espíritu de los que trabajaron en la elaboración de los programas del 2006. Toda esa gente seguramente quería trascender a la mirada europeísta, pero no lo hizo.

P: ¿vos decís como que se sigue manteniendo ese esqueleto europeo?

R: Desde los programas se debería ayudar a incluir otros enfoques. Mirada general, cosas que he ido constatando, y yo sé que es muy difícil porque creo que lo primero que hay que hacer es tratar de construir programas que señalen posibles caminos, rutas. Cambios en la malla curricular, de asignaturas y de educación media. Ahora se viene esa elaboración, con multiplicidad de actores, y serán resultados de la negociación de todos ellos, el resultado de esas transacciones. Ejemplo para el programa de historia de 6to arquitectura participaron: un arquitecto, un representante del IPA uno

de Fenapes, uno de la ATD, la Inspección. Y ahí entendí porque aparecía en el diseño del programa cosas que eran de arquitectura, lenguaje específico de arquitectura puro. La elaboración de los programas es muy difícil y termina resultando un producto de una transacción de diferentes intereses. Debería pensarse desde una formación más amplia y también una formación de nuestros profesores, no solo la inicial, digo que para mí es un deber en la enseñanza media de nuestro país, que es posibilidades de formación permanente, independientemente de su formación inicial, para actualizarse, para mantener ese vínculo entre lo que se está investigando y lo que se está enseñando.

P: los profesores en el IPA han incorporado la perspectiva de la Historia Regional pero los estudiantes vienen a lo mismo. Esas resistencias son ya instaladas desde la escuela, y no hay cambio. (...) y te pregunto, ¿existen directivas de la inspección que deban tomar en cuenta los autores de los manuales?

R: no, no desde que estoy no. Acá nos presentan los manuales, viste el lío del año pasado con el libro de Silvana, ellos estuvieron acá, y nosotros no nos habíamos expedido porque la editorial no lo había traído. La inspección lo que hace es leer el libro, y opinar si lo entiende recomendable como un libro de texto que acompañe. Hay libros que no han pasado por acá y podrían ser perfectamente recomendados, y tampoco los profesores necesariamente tienen que recomendar libros que hayan sido a su vez recomendados por inspección. No estamos parados en un territorio de manuales oficiales. Todo eso tiene que ver con nuestro país, donde todo pasa por una cuestión política. Nosotros los inspectores miramos y podemos no estar de acuerdo con enfoques pero si el libro vos consideras, porque tienen que ver con el uso que el docente le dé, sobre todo en segundo ciclo, que no puede usar manuales, en segundo ciclo es donde abrimos cabezas y queremos que investiguen, que indaguen, etc. El manual en tanto le sumen otros textos, cumple con la función de acercar material a la clase, y esa es la función de un manual. Por lo tanto no hay directivas, puede haber recomendaciones de la inspección en base a los lineamientos, pero el profesor puede tomar esos lineamientos o no, y no necesariamente. Es un profesional!. Si uno tiene convicción en las opciones de trabajo, en los planteos, debe aprender a argumentar, justificar la elección, y desde ese lugar yo voy a entender. A veces eligen otros temas para analizar las mismas categorías de análisis teóricas. (Ejemplo los egipcios vs los incas). El tema es una oportunidad para trabajar categorías teóricas, luego tendrás también que transar con la expectativa de los alumnos.

P: según lo que venimos hablando entonces, ¿la decisión de trabajar los temas en cuestión, es una decisión del profesor, ?

R: y también que lo manuales no recogen, y no creo que los autores de manuales, no están aggiornados con respecto a la investigación, sobre todo de la historia regional, creo que de golpe adolecen de las mismas, del mismo peso de determinada tradición para escribir un manual del que adolece el que enseña en el aula, el que diagrama su curso.

P: Tanto la gente de las editoriales como las propias profesoras, dicen que si todo es innovación, después tienen un riesgo porque el profesor del curso elegirá este manual, el de Contexto o el de Santillana, si encuentra que allí está lo que habitualmente enseña, si encuentra que allí está lo que habitualmente enseña, bueno si, pero si cambian mucho no.

R: La editoriales tienen su lado económico, lo hacen para poder venderlo. Entonces yo creo que no hay nada más conservador dentro de las instituciones que las instituciones educativas, y la educación en líneas generales, por lo tanto somos conservadores y somos más innovadores en lo discursivo que en nuestras prácticas, que en nuestros abordajes, que en nuestras miradas. Y entonces pasa lo mismo en el diseño de un curso que en el diseño de un manual y yo te lo digo también, porque con Fernando Rodríguez escribimos 3 libros pensando en el bachillerato artístico, en realidad se editó uno solo de esos libros, y discutimos estas cosas también, si bien nosotros estábamos escribiendo un manual para 5to año de la opción artística, de Historia del arte; yo también lo miraba mucho como un libro que pudiera ser una guía para los alumnos de 1ero del IPA para Historia del arte, y nosotros discutimos mucho, porque si bien teníamos en programa oficial , nosotros hicimos una selección al igual que en nuestros cursos, selección de temas y dentro de los temas que abordar, y así hicimos un manual funcional a los que dábamos los cursos, y si además esto les sirve a los profesores mejor, y vos al escribir un manual estabas siendo también docente.

En el caso de 2do año, mirada del siglo XIX, quisimos hacer un énfasis en el arte nacional y sobre todo nacional y el abordaje arquitectónico, de Montevideo, porque somos montevidianos, muchos más que lo que estaba en el programa, me fui por ahí porque esa era un intento mío. Considero que es un debe estar aggiornados con respecto a la investigación, hay unas profesoras que hicieron algunas actividades este año, que forman parte de la sala del liceo 58, que han hecho jornadas de Historia Reciente: este año el énfasis estaba puesto en Medio Oriente y China y sudeste. Una sala de Historia

que gestionó como de actualización. Carola Godoy por ejemplo, el año pasado llevaron a Demasi y plantearon la pregunta ¿qué se está investigando hoy la academia sobre historia reciente ?. Son importantísimas esta jornadas por ahí el profesor tiene contacto con el investigador y se entera de por dónde están las investigaciones hoy en historia reciente. Nosotros suponemos, porque quisiéramos que los profesores estén actualizados y que compraran los últimos libros que van saliendo, es decir que hace ya más de 10 años debería haber trascendido esa mirada del artiguismo y que ya hoy tendría que ser la mirada regional, el abordaje, la incidencia de Ana Frega fue clara en la línea de investigación y yo no digo que no estén al tanto, pero que siguen en un surco tradicional

P la posibilidad de que en la medida que uno insiste en el tema de la historia regional de repente eso podría significar algo en menoscabo de la construcción de la identidad nacional, podría ser una preocupación que como inspectora tu tendrías?

R: sí creo que es una preocupación de la política educativa del consejo, sí, porque por ejemplo la construcción de ciudadanía es una de los ejes de las políticas educativas para el quinquenio, definidas por el Consejo. Que si pasa por esos abordajes??, yo no creo que pase, creo que no necesariamente, que porque vos te centres en una Historia Nacional, más tradicional ahí estás asegurando. Además me parece que Uruguay no está en un escenario en el cual desde la educación se desarrollen esos ideales patrióticos, me parece que no es el sentir uruguayo, yo entiendo lo que vos me preguntas. Me parece que eso tiene que ver con que yo no sé hasta qué punto los profesores se hacen esas preguntas, la inmensa mayoría, algunos hay, que se las hagan frente a cada tema qué es lo que enseño, para qué, que pretendo, si yo me hago esas preguntas es más fácil que tome decisiones y más fácil que esté atento a que le voy a responder a los estudiantes cuando estos planteen sus dudas. Que tiene que ver con entender que es lo que yo estoy enseñando, que no es relato fijo, monolítico, sino que también les quiero trasladar como se construye el relato historiográfico y que ese relato puede tener miradas diversas, entonces si vos te plantas con el objetivo en un curso, vas a estar más libre de no ceñirse a esos discurso monolíticos.

Hace años que no escuchaba a Vázquez Franco, en un congreso en Artigas, el siempre con mismo discurso y en determinado momento "nosotros los argentinos" provoca, y entonces seduce... lo tomo como ejemplo, porque me pregunto correríamos esos riesgos? yo creo que no. Capaz con los más chicos, con la historia enseñada, por ejemplo con los más chicos, que para hacer más comprensibles determinados fenómenos siempre tenemos eso de que simplifiquemos sabiendo que es algo más

complejo, y eso es una pregunta que está bien, que estemos atentos, para facilitar a veces incurro en lagunas simplificaciones, pero esos son los riesgos de la historia enseñada, siempre y con cualquier tema. Ya en segundo ciclo, me resulta más imperdonable que un profesor no juegue con las miradas historiográficas, con que no lleve el documento a la clase, cómo los documentos pueden ser contradictorios, y el historiador tiene que saber preguntarles a esos testimonios para ver cómo construye el relato a partir de los testimonios, y eso es lo que hay que trasladar, ver mostrar cómo se construye en definitiva la historia, y la clave está en nosotros y en nuestro rol.

P: Demasi sostiene que aun haciendo Historia Regional se hace Historia Nacional. El extremo es lo de Vázquez Franco, que parece construye otra nacionalidad y de última es siempre Historia Nacional

R: me parece que los profesores, lo que si tenemos que fortalecer es el de desmitificar construcciones que se hacen desde la escuela, construcciones muy simplistas de la Historia Nacional, y para construirla debemos empezar en enseñanza media, a establecer ideas centrales, fuertes, siempre algunas certezas, pero si desconstruir determinados preconceptos que son tan férreos, también tan erróneos, y con la historia nacional... a ver, no hay de la inspección un lineamiento, ojo con no estar fortaleciendo, o con estar debilitando la figura de Artigas como fundador de la nación!! Nooo precisamente si esas son de las cosas que hay que poner en tela de juicio, hablo desde lo personal; la inspección en realidad, se tiene que construir un discurso, que sea institucional, y acuerdos, y es una de las cosas por la que me siento frustrada en esta inspección que integro ahora es que numéricamente somos dos, y eso empobrece, trato de juntarme con el resto para fortalecer por lo menos el discurso pedagógico con otras áreas, como filosofía. Entonces los lineamientos se construyen en las generaciones de inspectores que están en ese momento, en el imaginario de los profesores porque la inspección es independiente de la gente que esté y eso no es así porque no tiene esas definiciones, hay lineamientos que se fueron debilitando (llegar a cumplir con el programa por ejemplo) y los actuales vigentes tienen que ver con eso de darle al profesor la autonomía pero cargarlo de la responsabilidad profesional de esa toma de decisiones.

Rosario Caticha

P: ¿Consideras que el enfoque de la Historia Regional ha sido incorporado en la enseñanza?

R: La Historia Regional es de las épocas que han logrado mayor difusión en sus avances, tanto por la lectura de los historiadores argentinos como de las nacionales. No estoy actualizada en los enfoques actuales de los manuales al respecto. En los que yo conozco, diría que parcialmente. En general creo que los enfoques "nacionalistas" están algo desacreditados por el profesorado, pero no diría que se ha incorporado totalmente la historia regional.

P: ¿Cómo consideras que ha sido incorporado el papel de la Iglesia Católica en los contenidos de enseñanza?

R: No considero que se haya profundizado demasiado en el papel de la Iglesia Católica ni en los manuales ni en la historia enseñada. La etapa colonial es quizás la que cuenta con un tratamiento específico, pero no muy renovado. Cuando se reformularon los programas, en la comisión, se habló de incorporar el papel de la Iglesia en los 60, la teología de la liberación, etc., pero creo que no quedó nada muy explícito frente al cúmulo de temas a incorporar. Es una etapa verdaderamente influyente y poco conocida para las actuales generaciones. O quizás estoy influenciada por mi propia experiencia respecto a la Iglesia Latinoamericana. Hoy preguntas por Elder Cámara o Camilo Torres y nadie los conoce.

¿Los manuales escolares han integrado para su enseñanza los nuevos aportes de las investigaciones históricas?

La incorporación de los aportes de la investigación histórica en los manuales es muy relativa y depende mucho del tema tratado. Quiero decir, hay temas que han quedado anclados en viejas miradas y otros que se renovaron por el mayor o menor éxito en la difusión que la academia hizo del tema; o la llegada desde el exterior de libros con enfoques renovadores de amplia difusión, por diversos factores. Mucho dependen de las concepciones ideológicas y actualización de los autores y las editoriales que influyen desde muchos factores, espacio, manuales del exterior, etc. Te cuento que logré por aquellos años la incorporación de la prehistoria en nuestro territorio a partir de los avances de la antropología y arqueología, y a la siguiente edición lo pelaron...

P.- ¿Influye esto en las intenciones de enseñanza que seleccionan los profesores practicantes y eventualmente sus adscriptores?

R: Creo que influye, pero relativamente. Depende muchísimo del docente, sus concepciones, y su mayor o menor actualización y autonomía. Los que se basan en el manual seguramente se vean muy influenciados. Pero también hay buena parte del

cuerpo docente que critica los manuales y su uso, compran libros y se actualizan en maestrías, cursos y charlas, como pueden. Creo que tuvo mucha más influencia la presencia de algunos docentes que dejaron su impronta en el IPA, tanto por el vínculo con las investigaciones de la FHCE, como por la difusión de autores argentinos o internacionales. La APHU trajo a gente como Chiaramonte y otros. Los cursos de FHCE con estos enfoques fueron muy buenos, pero recuerdo uno en que éramos 5 en clase. No es que los profes no quieran ir, no se enteraron.

P.- ¿existen directivas de la inspección que deban tomar en cuenta los autores de los manuales?

R: No, las directivas están contenidas en los programas (que son muy generales) y supongo que los autores de los manuales los leen, pero no creo que ejerzan una "influencia directriz". Vale la pena recordar que las inspecciones, por lo menos en mi época, trabajan en las salas y en las entrevistas con los docentes, tratando de difundir los avances de la investigación histórica y de establecer un vínculo entre la historia investigada y la historia enseñada. Pero siempre partiendo de la base, por lo menos en mi concepción, que el docente es un intelectual con autonomía. También hay de decir que no siempre las inspecciones tienen un punto de vista unificado respecto a los enfoques de la Historia. Recuerdo muchísimos debates cuando la reformulación programática respecto a las miradas de la Historia dentro de una inspección que era de 7 personas con concepciones muy diferentes.

P.- ¿De qué manera y con qué intensidad fueron incorporados en los últimos programas estos temas?

R: Recuerdo que la comisión programática que yo integré en 2006 junto a las ATD, y los profes de didáctica, consultó y tomó en cuenta las opiniones de los expertos en estos temas. Fueron unos cuantos los consultados con muy buenos aportes, y también bibliografía.

P.- ¿Qué incidencia pueden tener la mirada de Historia Regional en la construcción de la identidad nacional? ¿y sobre la Iglesia Católica?

R: Pregunta difícil de contestar. Todo es muy opinable y no tengo elementos para una respuesta fundamentada. Por ahora, creo que poca influencia, hemos visto renacer el "nacionalismo" uruguayo en las últimas décadas a partir de factores como el fútbol, etc. A partir de mi experiencia con la comisión bicentenario, y los viajes a las provincias litorales, así como el contacto con profesores y alumnos de la "liga federal"

que intentamos hacer en Colonia, creo aun es débil la influencia de estas miradas a nivel nacional. Pero esto ya es otro capítulo que creo se va de tema.

P.- ¿Qué otros obstáculos te parece que puede incidir para la incorporación de los nuevos aportes de las investigaciones históricas

R: Los obstáculos son múltiples. Las dificultades que plantea la academia respecto a la difusión de sus avances; las prácticas rutinarias y fosilizadas de algunos profesores; la disparidad de los docentes de historia en la formación de los profesores y maestros; la influencia de algunos docentes adscriptores (no todos, por favor, que los hay muy buenos y muy actualizados) que aconsejan olvidarse de lo aprendido en el IPA, la escasa influencia de la inspección..... Podría seguir... Hay ventajas como la difusión de la lectura de libros en internet y acceso a las bibliotecas virtuales que no existían en nuestra formación.

3. Entrevista a los profesores expertos

Carolina Greising

P: Además de la tradición de enseñanza, que otros obstáculos para la incorporación de los temas de esta investigación

R: incorporar el aspecto religioso en la enseñanza media en el Uruguay es un tema político, vienen esta cuestión malentendida de afectar la laicidad, digo eso, porque bien entendida sería, aceptemos, la gente es religiosa, Bueno estudiemos eso. No asociando con la Iglesia Católica. Acá en el Uruguay cualquier, cualquier referencia a lo religioso en el ambiente público, se considera que es una violación a la laicidad, yo creo que ahí es donde está el problema. Es como que, no se puede hacer nada, hay esa barrera y ya no hay posibilidad de nada. Acordate del obispo de Canelones! fue a visitar una escuela y le tiraron con ¿“qué tiene que hacer un obispo en una escuela!? Puede ir cualquiera pero no un obispo. Es un tema político.

P: P.: Y cualquier mención a Dios es controversial...

R:...y no es evangelizar!! es que no se puede nombrar. Ese es el obstáculo que yo veo y creo que estamos lejos de poder incorporar el tema, nos falta mucha discusión como para entender cuál es el verdadero sentido de la laicidad, que justamente es la convivencia pacífica, pero sin negar que la gente es religiosa. Y eso se niega completamente. Todos los debates que hay en nuestro país con respecto a eso, es negar

el fenómeno religioso que existe en las personas, y por eso no se nos permite expresarlo en el espacio público

P: nosotros quizás lo vemos así porque estamos más ligados a la Iglesia Católica; ¿será igual con los otros credos?

R: con los otros credos es diferente. Yo creo que acá el problema es la Iglesia Católica. Eso está clarísimo, porque ejemplo Iemanjá no genera problemas al contrario es políticamente correcto sacarse el sombrero a Iemanjá; pero a los católicos se les niega poner la estatua a la Virgen María. El cardenal habla y le caen terrible, cuando es la Iglesia Católica es más grave que cuando se habla desde otras religiones. Eso lo veo clarísimo.

P: ahí estaría influyendo también una cultura política, pero también histórica de formación de nuestro país

R: exactamente, la laicidad es un rasgo identitario, fuerte, y que incluso los que somos religiosos lo apoyamos y lo ponderamos, y como decía... Gracias a Dios el Uruguay es laico!! pero en el laicismo bien entendido, el problema es se entiende de distintas maneras. Y no nos ponemos de acuerdo en qué es el Uruguay laico

P: yendo hacia la Historia Regional, tú piensas como temía Barrán puede influenciar su enseñanza en el deterioro de nuestra identidad nacional?

R: no, yo no creo que sea por incorporar al Uruguay a un contexto más amplio, yo creo que hay un deterioro de la identidad del Uruguayo, pero no lo adjudicaría a eso, lo adjudicaría a que las generaciones, como que no se les estimula el tema de la identidad con el país, el sentido de pertenencia, el sentido de las fechas patrias. A los estudiantes no les interesa, también los mismo profesores no ayudamos a que esas cosas se establezcan, también es verdad que para estas nuevas generaciones, el Uruguay es una cosita muy chiquita en relación a lo que para ellos es el mundo y al acceso que tienen a ese mundo, de forma tangible o no, por las nuevas tecnologías y creo que así hay algo de identidad que se pierde. Incluso con el tema de Plan Ceibal, todos los niños tienen acceso al mundo, entonces yo no sé qué es lo que más deteriora.

P: Entonces uno se pregunta qué es lo que hay que enseñar en revolución, independencia etc.

R: yo creo que ese período fundante hay que explicarlo en esta clave regional, porque el Uruguay no se entiende si no es en relación con la región. Es la manera de entender lo que somos hoy en definitiva; terminamos siendo independientes pero eso no es lo que soñaron ni siquiera los padres fundadores, yo creo que es admirada ,

justamente porque los estudiantes vienen con un dispositivo en la mano, justamente en esos periodos, esto era parte de algo muy muy grande y eso es fundamental que se entienda, que nuestro origen no está en este rinconcito, está en un todo grande, no exento de conflictos y tensiones, y terminamos donde terminamos, sino la tendencia es decir el Uruguay siempre fue así! No!

P: Demasi dice que aunque hagamos Historia Regional siempre enseñamos Historia Nacional

R: no es posible sacar de la cabeza esa idea. Lo dice él, que te voy a decir yo. Bueno pero si existe esta cuestión previa creo que no está mal dar esa otra mirada. Él dice... que no va a cambiar en nada en la cabeza del chiquilín...

P: ... la excepcionalidad siempre será Artigas y ese territorio oriental

R: porque también estamos viendo ese proceso, porque lo estamos viendo desde un lugar concreto, geográfico, que es el nuestro, entonces tampoco uno puede subjetivizar absolutamente todo y ver las cosas desde un escenario que no sabe cuál es, obviamente. Eso también nos condiciona, yo creo que sí, también uno de lo que más sabe es la Provincia Oriental, entonces claro uno le va a dar más vida a eso que a la situación de Entre Ríos etc... y siempre Bs. As. fue malo, y por más que des la historia regional y digas que Uruguay fue parte de la historia de todo esto, no nos vamos a sentir diferentes... También es importante desde donde el profesor da la clase, si vos venís cargado con toda esa cuestión no vas a cambiar nada, despojémonos de las mochilas y veamos el proceso, porque actuaron así, no porque odien una cosa... era la situación, eran las medidas que consideraban que había que tomar, los intereses...

Carlos Demasi

P: pensando en los manuales, o pensando cómo podía ser en la enseñanza de la Historia que se está haciendo hoy, ¿cómo consideras que ha sido integradas o no estas temáticas: las miradas de una historia regional, o la del papel de la Iglesia católica en tiempos de la emancipación? .

R: en principio integrar las dos. El tema de la historia regional...en definitiva Artigas es el héroe nacional uruguayo, y no es casual, todo lo que digas está marcado por el hecho de que es el héroe. Sí podrás decir, también era héroe en Entre Ríos, en Santa Fe era caudillo, “si si, pero se lo prestamos, es nuestro!” un poco ese concepto, No es que esté en un pie de igualdad la figura de Artigas en las distintas provincias sino

que es de acá e irradia hacia las otras, entonces ese primer concepto es una cosa compleja de por sí. Por otro lado acá se construyó este monumento impresionante del “Archivo Artigas”. Artigas nunca lo leyó entonces, claro está, vos tenés una visión mucho más privilegiada del artiguismo de la que Artigas tenía!!, Sí. Artigas no tenía archivo!! Acordate de lo que dice Robinson, que tenía todos los papeles tirados por el piso, y que mandaba una carta y tiraba el papel y agarraba otra etc., es decir el “Archivo Artigas”, vos juntas y le das coherencia a Artigas, pero Artigas tenía que resolverlo sobre la marcha, nunca en ninguna nota cita una nota anterior como se acostumbra, "como le comunique a usted en número de fecha tanto, número, etc. ya le he dicho muchas veces eso" a mí me parece crucial porque la reconstrucción del artiguismo que nosotros podemos hacer es muy diferente que la de Artigas podía hacer y cualquier contemporáneo podía hacer, entonces por otro lado la reconstrucción del artiguismo que hacemos tiene a Artigas por centro, todo lo que aparece ahí, el centro es Artigas, entonces se nos pierde todas las otras versiones de lo mismo que intercambian otros agentes, si no lo mencionan a Artigas no están en el “Archivo Artigas”, pero entonces otras alternativas dentro del sistema de los pueblos libres, como le gusta decir a Ana Frega, que creo muy acertada la cosa, lo más desideologizado que pueda haber, pero allí hay otras alternativas... Por ejemplo, la otra vez hace tiempo, hablando con unas profesoras de Gualeguaychú, me decían "el artiguismo en Gualeguaychú, en Entre Ríos, fíjate en la bandera de Entre Ríos, la de Artigas...allí el caudillo es Pancho Ramírez, claro subordinado de Artigas, porque fue Pancho Ramírez según lo investigado que lo orienta a Artigas con respecto a determinadas cosas, para... esa parte no la sabía, entonces en ese relato en Entre Ríos, el tema del enfrentamiento entre Ramírez y Artigas es porque Artigas se le subleva, quiere hacer cosas que Ramírez no le ordenó, cambia todo... esa historia está equivocada? si vos miras los documentos no te da como equivocada, porque es otra lectura del documento, así como Artigas dice ustedes se han sublevado, Ramírez dice usted se está metiendo en mi provincia sin autorización .Cual de los dos tienen razón??

P: ¿lo que efectivamente me estás diciendo que aun cuando nosotros intentamos ver la condición regional siempre nuestra lectura tiene parte de nosotros mismos?

R: pesa mucho más, la cabeza la tenemos formateado así... y además no se nos formateo leyendo a Artigas, se nos formateó en toda la relación social, lo cual el artiguismo es solo una parte, lo interesante es que de Artigas, cómo era? Yo que sé! no sabemos qué hacía Artigas entre el momento que firmaba un documento y le decía que

no a otro. Lo que tenemos es una recopilación de documentos escritos por él, y muy poca gente que dice algo sobre Artigas, en general lo que dicen no es muy interesante! , Larrañaga que dice que vivía con lo mínimo, Robertson que dice que estaba ahí chupando ginebra y gritando y tomando mate y algún otro más. Lo demás son cuestiones políticas, pero como era? esas cartas que manda Artigas que dice cuídeme la damajuana de vino, mándeme saludos a la paisana, etc. ese tipo de cosas como entran en el esquema general del artiguismo, es decir el Artigas que enseñamos y ese es el uruguayo, no tiene atributos, más que paradigmáticos, Artigas es leal, honesto, digno, preocupado por la libertad de los pueblos, luchado, desprendido desinteresado, pero además, le daba su comida a los otros? ¿se quedaba sin comer? ¿cómo era? cuando daba una orden, te invitaba o te daba una orden? entonces esa construcción de un Artigas que solo institucional, con muy poquitas cosas prácticamente...Rosario Castellano se calentó porque cuando la filmaron, yo dije que Larrañaga era un tipo muy hábil, que no teníamos descripciones físicas de Artigas, pero que Larrañaga era un tipo políticamente correcto, sabe que no se tienen que tirar contra el jefe entonces hace una descripción que si vos la lees te representas el Artigas de la puerta de la ciudadela lo miras con atención y te das cuenta que está describiendo a otra persona: frente despejada (pelado), nariz aguileña (terrible nariz), labios finos (que probablemente no tenga dientes), estatura mediana (en aquella época sería decir más bien petizón), en nada se parece a un general, es un pobre hombre. Había dejado los blandengues por reumatismo en el año 1809 o sea que estaría medio tullido, etc.

P: coincide más como cuando Ramón de Cáceres, en la memoria de la derrota, lo describe taciturno. ¿Por qué dicen que no hay que hacerle mucho caso?

R: es el que lo describe mejor, en concreto, y esa es la construcción de una nación, si vos no puedes transformar esa imagen de Artigas en algo potable lo descartas, es lo que hace Pivel, me quedo con lo otro que es más lindo, esto es evidentemente falso, me quedo con aquella

P: en los documentos, también era la literatura de los propios escribas.

R: claro, fíjate que los que acompañaron a Artigas pocas veces escribieron memorias, pocos, 5 o 6, de ellos pocos hablan de Artigas y cuando lo hacen no es para elogiar. Vos de ese repertorio de documentos impresionante que hay, tenés que sacar una figura, y el descarte de todos aquello que no te sirve, banal, cotidiano, criticable, que muestra debilidad de carácter, descartas todos eso, y te quedas con los documentos, y a partir de ahí haces lo que quieras, es Artigas, es solo uruguayo. Aunque quieras

hacer un Artigas regional te va a quedar instalado un Artigas como presidente de la Banda oriental extendiendo sus bondades hacia el resto, pero prestado, nunca instalado. La bandera de Entre Ríos, es la bandera de Artigas, pero si miras con atención es la bandera argentina con la roja. Vienen escuchando desde la escuela los relatos. Entonces cuando vos querés entrar en una etapa más analítica, no podes porque ya tenés un marco que te condiciona y no depende de tu voluntad, no podes hacer algo diferente. Adivinar el pensamiento de un hombre que nació hace 200 años!! fíjate que Artigas tenía 46 años cuando empieza la revolución todo lo previo y lo posterior no figura, el Artigas histórico es solo ese tramo. Tiene más años de campesino en Paraguay, más años de soldado español que de jefe de la revolución.

P: pero ese periodo es el que más interesa....

R: porque en realidad hay construcción fuerte de la nación en determinados tramos, y en cambio en la Cisplatina es el espacio de los traidores, ahora vos mirás, con esa mirada de la historia de la subalternidad, como la viven los tipos que están abajo, pensándolo con los pocos elementos que tenés, porque hay poca cosa, ellos no hablan por sí mismo tampoco, los tipos que optaron por la Cisplatina a mucha gente le salvó la vida, a mucha gente dejó en el campo etc. Esa mirada no entra en la Historia Nacional, tiene la parte fuerte del artiguismo, la parte débil de la Cisplatina y la parte de la recuperación después de Rivera.

Por otra parte, hay una entidad bastante fuerte que es el Virreinato donde las zonas, son autónomas porque la corona juega con eso, si le da poder a uno u a otro. Montevideo es un pañuelito, todo lo demás es Bs As, etc. Los argentinos le empiezan a llamar Banda Oriental para no llamarle Banda de Montevideo, etc. etc. el proceso de la independencia empieza a construirse la des-internalización de los partidos, antes todos entreverados y ahora la guerra ayudó en separar. La idea que predominaba en 1830, discurso de Ellauri, es nuestra independencia por poquito tiempo, cuando las provincias se recuperen volvemos a lo de antes. Ese conflicto entre lo que querés mostrar y lo que está saliendo.

P. ¿Existe una cultura nacionalista que no es posible de desterrar?

R: Voluntariamente no. Lo peor que podes hacer es inventar otra historia nacionalista, terminas enseñando la nación argentina. Ejemplo Vázquez Franco. Las naciones se inventan, se construyen, se fabrican, no son una emanación natural de la voluntad de Dios (Zorrilla), eso no va. Vos podés inventar naciones, pero no todas las que inventes va a resultar. La nación uruguaya tiene varias formas diferentes, no es la

misma en Bauzá, en Zorrilla, en Eduardo Acevedo, en Pivel, no son iguales. La gente, la comunidad del momento la que se identifica con y descarta otras. En la onda del Uruguay batllista, muy laico, se descartaron todo el Artigas religioso, Zorrilla había hecho toda la epopeya de Artigas mostrando la religiosidad de Artigas, que si te fijas es una propuesta tan fuerte como la de Eduardo Acevedo, era un santo varón, sin embargo predominó la de Eduardo Acevedo y se descartó la de Zorrilla. Y eso no es solo tema de la élites, mirada foucaultiana le dicen, a el poder de la elites es que le dicen a la gente lo que tiene que pensar y la gente... no, no es exactamente así, la construcción del artiguismo tiene una dimensión que se le escapa al control de la elite. La élite hace todos los esfuerzos posibles para descartar a Artigas, en el siglo XIX, le construye un monumento a Joaquín Suárez frente a la plaza independencia. Al final tenés que aceptar que a la gente cuando le dicen Artigas algo le suena, entonces si vos querés convocar a la gente e interpellarla tenés que hacerlo con alguien que la gente reconozca. El caudillo lo tenés que querer, no se puede imponer. Entonces, vos podes hacer proyectos de nación, por ejemplo en Europa, que nunca llegan a concretarse en Estado, que nadie los promueve, panturquismo, paneslavismo ruso, nunca calzaron, la Yugoslavia de Tito, etc. etc. Esta esa parte mágica que yo no sé explicar, que algunas prenden y otras no, y de determinadas formas y no otras. Artigas es él Artigas que impuso Eduardo Acevedo, y no el que propuso Zorrilla. La nación sigue la línea de Bauzá hasta cierto punto, lo que propuso está bien, pero... “no me gusta tal y tal cosa, era medio autoritario, medio religioso.”

P: entonces hay predilecciones? y ahí aparece otro factor de lo religioso?

R: ahí juega, lo de aceptación y rechazo, esto me gusta y esto no me gusta. Juego muy complejo. Hay cosas que la gente recibe mejor y eso prende y hay cosas que la gente recibe con más indiferencia y eso no va. Por ej.: línea subterránea que te habla de un Artigas mujeriego, musiquero, que le gusta la joda con 20 hijos. ¿de dónde sale eso?

P. lo del Coquito de la campaña

R: esas palabras que no se saben qué quieren decir, y el que las escribe piensa que el que las lee las entiende. Ese tipo de cosas... a veces se les pone sentido a palabras que tienen otros sentidos. "Soberanía particular" bueno ahí tenés que ver el contexto, leer el archivo Artigas, lees todos los documentos y de ahí sacas un concepto, que para Artigas quizás no era el mismo.

P: aquellas dos culturas empiezan a encontrarse, la cultura laicista se va fortaleciendo también con esa cultura nacionalista, tratando de dejar toda cuestión que tenga relación con un vínculo religioso. Lo que decíamos son dos, de repente es una

R: claro, hay un núcleo central, esto que te digo tiene que ver más con la magia que con la investigación (risa) dónde está la clave, de la aceptación de un Artigas heroico y la clave del rechazo de las dimensiones religiosas de la cuestión de Artigas. Ambas forman parte de la misma matriz. Lo heroico y lo laico están juntos, provienen del mismo lugar: de ese lugar mágico, en esa construcción esas cosas no son contradictorias y ahí es interesante... en cierto momento el proceso de laicización no estaba tan desarrollado como para abandonar por completo la divinidad, corres a Artigas al lugar de Jesús, lo disfrazas un poquito, de donde dice Jesús tache y ponga Artigas y puede seguir leyendo el mismo texto. Ese juego en el cual el laicismo viene a sustituir... el artiguismo viene a sustituir algo que el laicismo sacó.

Cerrando: la dimensión religiosa es muy amplia, y buena parte de esa dimensión de la acción religiosa en 1810 hoy no lo es. Muchas de las prácticas y de los gestos que para Artigas tenían que ver con la fe, para nosotros hoy ya no tienen que ver con la fe. Lo puedes asumir como gestos laicos. Es decir, miras el discurso, las invocaciones que hace Artigas a veces como expresiones, toda la acción de la política tiene algo que ver con la acción religiosa, pero no lo podemos leer así, se nos perdió la clave. Es más, Chiaramonte, hace ese trabajo sobre cómo las naciones, las autonomías son previas a la independencia y al Estado, y se plantea por qué razón los congresos provinciales eligen como representantes a curas, que ni siquiera viven ahí, adjudicarlos a los sacerdotes porque tenían más tiempo libre y porque a veces tienen más relación con la sociedad a la que representaban, pero allí hay en el Congreso de Abril 4 o 5 sacerdotes que nunca pisaron el Uruguay, la explicación de Chiaramonte es porque tienen más tiempo libre, y no, yo creo que la explicación eso formaba parte de sus obligaciones pastorales, porque son parte del Estado, porque son mediadores entre el orden divino y el orden secular.

P: tal como lo señala Roberto Di Stefano. No es común que la gente acá, los historiadores se pongan a escribir sobre la Iglesia católica y los argentinos no tienen ningún problema con hacerlo.

R: se van para otro lado, le cargan demasiado a la religión. El problema es cómo reconstruir ese espacio de la actividad política que forma parte de la religión pero no de la formación y de la pastoral, es decir, no es que yo haga esto para que vos seas más piadoso, no, hago esto para que la sociedad funcione mejor en homogeneidad con el

deseo del creador, Ejemplo: los ingleses cuando le cortan la cabeza a Carlos I, ¿qué hicimos? Tiene que haber algo que vincule el mundo físico con el orden divino y eso es la política.

La política tenía esa dimensión trascendente y esa dimensión secular...governar para el bienestar de la gente está bien en la medida que no me complique la vida, pero en definitiva la gente se va a morir y va a estar el resto del tiempo del "otro lado" y eso es lo importante, facilitar ese tránsito, que su pasaje por este mundo sea lo mejor posible. Formaba parte de sus obligaciones: cuidar enfermos, enseñarle a los chiquilines, no era porque tenían tiempo libre.

P: como cuando se dice vino Varela e inventó la escuela, No! la escuela ya estaba inventada!

R: no claro, y buena parte de los primeros maestros varelianos eran curas, lo dice Becerro Bengoa, cuando se instala la escuela vareliana en Florida porque él era el inspector y a un inmigrante sin ocupación lo nombra maestro de escuela por saber leer y escribir. Esa idea de que Varela crea una revolución, fue con el tiempo, empezó trabajando con lo que había.

P: me han resultado más radicales, y más anticlericales y más antirreligiosas, algunas expresiones de Jacobo Varela

R: ya tenía el camino hecho, estaba más metido en la masonería. Más integrista

P: ¿cuáles deberían ser los contenidos fundamentales a enseñar en estas historias y para qué enseñarlos?

P: el "para qué" esta primero, que "quieres enseñar", qué es lo que quieres lograr? es decir yo te digo siempre hay dos cosas que para mí funcionan, y es tener claro la identidad del tema que estás dando y segundo la continuidad del programa. Dentro de dos meses de que me está sirviendo lo que estoy enseñando ahora ? en ese sentido, el descarte venía por ese lado. Si yo voy a enseñar el artiguismo, hay una cosa que está más allá de tu voluntad y es la construcción de la nación, te guste o no, digas la historia de Pivel o la de Vázquez Franco es irrelevante, el mensaje que les va a llegar a los gurises es siempre el mismo. No es, yo les enseñó tal cosa y ellos registran lo que vos querés que pongan en el escrito, estrategia básica de cualquier estudiante. ¿Qué es lo que puede ser interesante para eso? que es construir la nación en 1810, 1820 o sea cuando nosotros miramos a Artigas como referente de la nación, cuáles de las cosas de Artigas como referente de la nación están ahí? Entonces ahí si metes toda la regionalidad que en la construcción presente de la nación no están pero en aquella época

sí estaban , porque además eso te sirve para explicar todos los conflictos de los primeros 25 años de la vida independiente, como despegar de la región, te sirve para ver dónde está la matriz de alguno de los principios, por ejemplo, por qué Artigas nunca fue monárquico? es republicano, tiene clara idea constitucionales muy fuertes, la división de poderes, y ahí una cosa que Vázquez Franco señala: lo de “los resortes”! (en la Instrucciones). En definitiva un lenguaje incómodo para describir realidades que no tienen orden, hacerlo visible de alguna manera! usa metáforas, todo es construcción verbal, todo lo está diciendo, pero no hay referente material que te lo refleje, cuando Artigas habla de la separación de poderes estaban reunidos los resortes en la misma mano etc. La administración irá por un lado y la justicia por otro, que quiere decir? si siempre estuvieron juntas! Es más no me imagino, como pudiera pensar que una cosa iba a dictar normas y la otra a aplicarlas. Esa es la parte menos cuestionable: la contradicción entre lo que Artigas dice que hay que hacer y lo que Artigas hace... etc. Pivel habla de una instancia de pedagogía política. Héctor Miranda prácticamente jerarquiza a Artigas como un constitucionalista y su preocupación es la provincia oriental, la delimitación del espacio, la soberanía, etc. Lo lees hoy en día y te transmite LA NACIÓN, aunque no quieras.

P: ¿vos tenés la preocupación, o pensando como que Barrán tenía una cierta reacción sobre lo regional porque se puede perder el sentido de la identidad nacional.

R: Barrán era muy nacionalista, pero Barrán introduce algo muy interesante, en la sensibilidad bárbara, que es una buena forma de explicar que paso con el reglamento de tierras. Esa sensibilidad bárbara era incompatible con la reglamentación de las tierras, te da una clave distinta, donde todos querían tierras o al contrario a nadie le importó. Barrán construye las mismas herramientas que te debilitan el edificio. Porque si vos pensás el artiguismo en la dimensión de la gente corriente se te va ahí mismo al carajo, ejemplo la caravana del Éxodo, estaría todos pensando: “¡compañeros no miren para atrás que la patria está adelante!” No! estarán pensando que vamos a comer esta noche, de las 15000 personas nadie contó su experiencia, si vos lo contás así a la gente común, el heroísmo del Éxodo se te pincha.

Y con respecto a lo de la preocupación: no me preocupa, así como no podés cambiarla por tu voluntad, tampoco la puedes deteriorar por tu voluntad, eso tiene que ver con la sensibilidad de la época. La conocida canción del “Cuarteto de nos” termina acercando a Artigas a la dimensión del mundo de los jóvenes. Ese universo que en otra época era impensable.

P: cuáles pueden ser otros obstáculos para la incorporación de las nuevas miradas historiográficas

R: hay algo que está en la misma práctica del quehacer historiográfico, y es que vos tenés que entender una época, que no es la tuya, que se formó de manera distinta, tienen claves distintas, cosas no dichas, que son sobreentendidas que funcionan sin explicarlas, tienes que entenderlas desde una época, esta, que no es aquella. Hay muchas cosas que te resultan inexplicables, que no sabes cómo hacer, entonces ahí tenés que mezclar los datos que vienen del pasado con las interpretaciones que son de ahora, porque se lo vas a contar a gente de ahora, si vos pudieras trasladarte en el tiempo y relatar el pasado tal cual era no te lo entendería nadie, la realidad está llena de símbolos, cuando vos reconstruir el pasado armas una sola línea, pero todas están incidiendo a la vez sobre esa gente, no puedes saber en qué dimensión, pero vos en tu narración no lo incorporas, ahí estás afinando el relato y mezclándolo con otra cosa. Aparte el que te escucha, eso es igual que ahora la única dimensión que tenés para imaginarte el pasado es proyectándolo, que es el gran problema en realidad, no tomar en cuenta, y si lo tomas en cuenta que el pasado era distinto lo más que puedes hacer es reconstruir la diferencia en una dimensión, no puedes reconstruirla en todas, entonces el que te escucha ve que esa diferencia existe pero piensa que todo lo demás es igual que ahora. En definitiva comparas todo con la única realidad que tenés. Entonces incorporar estas dimensiones u otras a la narrativa tienen que ver: primero, con los elementos que encontrás documentalmente pero también con la receptividad del presente. Esas dimensiones que en algún momento pueden parecer atractivas, llamativas, esas cosas tenés que ver cómo las reciben, y cuando la reciben también te ataca otras dudas; es decir, lo que estoy transmitiendo es algo del presente o del pasado? estoy transmitiendo el artiguismo o se lo estoy adaptando para el que lo reciba.

Entonces en esa dimensión el tema de la región y el tema de la religión juegan en paralelo, y otras más! la subalternidad, el género, la infancia, la inseguridad ciudadana. Son recortes de la realidad del presente, que si las buscas en el pasado las vas a encontrar, en los afrodescendientes y su invisibilidad, la mujer...

Dónde está el punto? tenés la demanda de enriquecer el pasado con dimensiones que son solo del presente y cada dimensión que se abre, su agente pretende quedar registrado en el registro del origen, entonces te dice ¿y dónde estaban los gallegos en la época artiguista? los niños? porque no estaban, no existían! son construcciones

culturales, construcciones históricas, ese punto también se plantea la disyuntiva de que si vos alejas el relato de la demanda del presente pierde sentido.

P: ¿Sabés que suelo poner un ejercicio en clase, en donde sin entrar en detalle de bandos, los estudiantes siempre apuestan llevar adelante un armisticio y no a seguir la lucha?

R: eso construye la excepcionalidad, pues es otro punto, yo no construyo la nación, tampoco quiero construir la excepcionalidad, siempre la vas a construir, si estás hablando de Artigas, si estás hablando de la Provincia Oriental, de la región, siempre estás construyendo la excepcionalidad, porque estaba marcando algo desde donde estás hablando que es distinto al resto. Algo de excepcional tiene sino no estás hablando de algo distinto. En cualquier caso, si aún dijeres el Uruguay es un país que no debería existir porque lo inventaron los ingleses, estás construyendo la excepcionalidad, porque es el único país que inventaron los ingleses. Entonces, no lo debilitás, lo enriqueces!!

Ana Frega

P: ¿Qué obstáculos puedes ver para los nuevos aportes para la investigación histórica?.

R: Los obstáculos están fundamentalmente, en los que producen nuevos conocimientos históricos y desde quienes trabajan en el aula. En el primer caso, la investigación ha ido tendiendo a reducirse en el marco cronológico y hacerse más específica en el campo histórico. Si sale un libro, es muy puntual. Tiene que ver con una tendencia de las investigaciones que tienden a ser más monográficas. y en ese mismo sentido, los investigadores, hay una tensión entre lo que a nivel general se vienen planteando de los artículos, escribir para pares, porque eso lo que te permite ascender en una carrera de investigación, en detrimento de escribir para tu propia comunidad, llega a ocurrir que la gente no quiere publicar en su país, o en español. Del lado de los investigadores, tal vez la profesionalización de la historia, está llevando a que se dediquen a la Historia quienes no se dedicaban a la docencia, cosa que hace 30 o 40 años no ocurría, en general había una confluencia muy estrecha entre quienes investigaban y los que enseñaban la profesionalización, ha ido sesgando y con una corriente mundial que te lleva a que vos tenés que ocupar ese lugar de la cantidad de artículos, y que sean en inglés y la otra de la monografía específica y puntual, lleva a que lo que uno hace no tenga mayor interés.

Y de parte de los que enseñan creo que en la medida, si tenés un profesor que tienen varios programas, y poco tiempo, optara por leer acerca del que más le gusta y tampoco hay mecanismos que promuevan una actualización. Creo yo que no es fácil, formarse en servicio cuando esa profesión no tiene grandes atractivos. Creo que se juntan las dos cosas. La dificultad de los investigadores de transmitirlo a una comunidad más amplia que la de sus pares y la de los docentes que están lidiando con esa diversidad. Quizás ediciones que puedan integrar miradas más actualizadas creo que pueden tender un puente, no resuelven el problema pero si tienden puentes.

Creo que si hubiera una política de formación en servicio que apuntan a un cronograma, cuando quisimos hacerlo, había toda una sala docente inscripta, había una avidez impresionante. No es que el docente sea rutinario es que necesita oportunidades pensadas de acuerdo a las demandas que pueda tener.

Hicimos un ciclo de 6 talleres para investigar en historia local en el sentido de que potencien las fuentes que tienen ahí. Historia local en tanto una mirada micro analítica, de ese lugar, formando parte de la historia, cuestiones teóricas y prácticas.

P. ¿en las dificultades por parte de los enseñantes, está la tradición de enseñanza, que marca que si tengo una concepción nacionalista no puedo hacer otras cosa que lo que hacía, o si tengo una mirada antirreligiosa, no me hablen de presentar temas sobre la Iglesia Católica, en fin, esos obstáculos culturales tú los imaginas, los ves?

R. los últimos años di clases en Tacuarembó y Paysandú, y los que llegaban a esta tecnicatura de bienes culturales, historia regional, profesores y maestros, y sin embargo y depende de cada caso, hasta donde se puede romper una concepción tan firme y yo no creo que se esté cerrado a mirar estas cosas, porque el mundo está cambiando, la idea de la globalización no es solo lo que podía escribir un autor, lo estamos viviendo en un Uruguay que es un país de migración , lo miras en la seriales, en los equipos de fútbol, etc., en las personas parcialmente ... pero si tienen que tener oportunidades donde hacerlo, donde escucharlo, y ver si hay algo nuevo... porque también tienen que escuchar a sus alumnos. Yo estoy separada de la enseñanza secundaria, de las salas de profesores, pero me permito una cierta dosis de optimismo si se piensan los instrumentos. Por ejemplo, ¿cómo se presentan los temas en la clases a través de compartir de experiencias?. El que ya escuchó lo que vos le diste, vuelve a presentar el tema desde lo tradicional, y eso está afectado luego por los materiales en los cuales estudia. Siempre es más fácil repetir algo que nadie se ha muerto por eso, que

ensayar algo nuevo. Creo realmente, creo en la capacidad de cambio, y lo he visto. En las maestras por ejemplo que tomaron este curso en la universidad regional de salto.

P. Se han incluido más lo de Historia Regional que los referido a Iglesia Católica?, ¿Será por el peso de los académicos que hay detrás de cada una?.

R. yo no creo, porque tenemos investigadores de la secularización, tenemos a Gerardo (Caetano) y a Barrán, yo no veo eso. Lo que sí podríamos pensar que hay toda una serie de cargas que siguen siendo pesadas sobre el catolicismo, no con las posiciones de la iglesia sobre la religión en sí misma sino sobre otras posiciones, de la sociedad, que pueden seguir alimentando cosas que ya no será el tema de la inquisición, pero si sobre el matrimonio igualitario, la posición de la mujer, el aborto, las denuncias a personajes puntuales de la iglesia que cometen aberraciones, o las cuestiones económicas, todo eso puede mantener esa idea de rechazo. Creo que tampoco se ha investigado de manera equivalente en un tema y en otro, sobre la revisión del peso que la cultura laica ha tenido, en la consideración de la educación creo que eso va como muy de atrás todavía. Todo el siglo XIX debería estar teñido de esto, en la parte colonial ha empezado a verse con la influencia de los argentinos, en el siglo XIX es cierto acá no hubo esa división liberales y conservadores, pero si un movimiento de ideas, y una presencia mayor que debería estudiarse. Nos quedamos tranquilos con Arturo Ardao pero capaz hay otras cosas que deberíamos mirar y capaz la historia regional ayuda... Acá se sigue... aun cuando el espiritualismo fuera lo central, en realidad siguen enseñando con el positivismo porque los que vinieron a enseñar vinieron de allá, y esos no salieron, si entras a romper la idea del límite del país vas a entrar a un lugar con otras posibilidades, y en el caso de argentina donde el peso de la Iglesia católica es mayor, cómo se reacciona frente a eso. Creo que hay menos investigación de la que debería, sobre el peso, la hegemonía laica, y ver hasta dónde es así, tuvo en la investigación histórica y en la enseñanza de la Historia, creo que eso también se puede revisar en la medida en que se haga una historia regional de esos temas. Porque aparecen nichos para un lado y para el otro.

P: Qué piensas de la expresión “aunque enseñemos historia regional siempre hacemos historia nacional”

R: yo no sé si Historia Nacional, pero si Historia del Uruguay. No hay dudas. Desde el lugar donde se hace la Historia Regional hay un centro que a veces es consciente y a veces no, yo tengo una serie de conocimientos aprendidos, por haber sido escolarizada en Uruguay, que no los puedo tener de Argentina o Brasil. Eso se puede

estimar como muy bueno porque mi mirada sobre esos países no va a tener los prejuicios de la Historia Nacional, pero yo no puedo pensar que voy a llegar al nivel de profundidad, de lectura y de conocimiento de esos otros lugares, y por ende voy a terminar escribiendo desde ese lente, desde acá. Una historia regional debería requerir equipos internacionales y regionales. Si hablamos de nacionalismo, eso se puede tratar de controlar, porque a veces el nacionalismo tiene un cierto estado de irracionalidad que se puede disparar. Si la Presidente argentina dice que Artigas es argentino eso te debe chocar, si lo elaboras puedes llegar a decir que lo dice en cierto sentido. Creo que además la Historia Regional varía según el objetivo que estemos estudiando: ejemplo para hacer Historia Regional en Uruguay puedo hacerla en el periodo anterior a las independencias considerando que no hay una unidad estatal, y entonces no puedo hacer Historia del Uruguay porque no lo hay, necesito entonces mirar la región, necesito ver los proyectos políticos posibles. Si yo hago Historia Regional en la mitad del siglo XIX, puede ser diferente, porque ya tengo unidades estatales constituidas y esa Historia Regional puede ser al interior de Uruguay, ver si hay diferencias entre el litoral con la argentina o el norte que está recostado en Brasil, etc, identificar regiones, e incluso regiones que abarquen parte de las otras unidades. No por una cuestión de tamaño sino de cómo se dio el proceso de construcción estatal y las diferencias sociales, culturales, etc.

P: ¿En nuestro caso sería más uniforme?

R: nosotros tenemos 200 años, de disputa, allá el proceso es más extenso y por el que intervinieron muchas poblaciones. Acá ya no existen esas poblaciones.

P: Hoy la capital del mundo es Rivera: Lula y Mujica!!!

R: viste, depende desde donde uno se ubica para mirar.

P: Volviendo al tema de Historia Nacional puede ser que destacar la excepcionalidad de Artigas nos lleve al nacionalismo. Es encontrar nuestra propia idea de comunidades imaginadas.

R: si vos estás mostrando la excepcionalidad, también estás mostrando los otros grupos que están interviniendo, los gestos que tienen, ahí vos no estás dando la idea de homogeneidad porque para mí la Historia Nacional se sustenta en una idea de homogeneidad, de que acá hay un elemento común por cual todos deben llegar a lo máximo que es dar la vida. Acá tú no encuentras eso, encuentras a distintos grupos que defienden distintas cosas. E incluso, distintos proyectos políticos.

P: Artigas hereda el simbolismo de lo religioso. Lo que antes era enseñanza y educación desde la religión, en el Uruguay laico se hace por medio de Artigas, que es el que hereda el simbolismo de lo religioso y por dónde se educa en valores.

R:yo lo diría en términos atemporales, porque en el siglo XIX uno de los personajes que se toma es Joaquín Suárez incluso tiene su monumento cívico. En los libros de educación cívica se lo destacan pudo desprenderse de lo propio, el ser la figura componedora en los momentos de mayor crisis. Ese personaje hay que estudiarlo más, porque con Artigas tienen un peso importante, personajes que tienen una posición, y puede unificarnos. ¿El Partido Colorado debe haber minimizado los estudios en ese sentido? y si porque Suárez no era un caudillo. Cuando lo ponemos, en el siglo XX, década de 1910, cobra más fuerza. Aún no es Artigas el que se lo ve para sustituir esa misión. En el siglo XX, si es Artigas.

Ejemplo, en Argentina, tienen un culto, izar la bandera, cantar el himno. Acá no se hace, la patria se ve como la humanidad, catecismo laico, esa patria hace que Artigas tampoco sea el personaje. No hay fervor nacionalista; y en ese planteo de valores universales hay que ver como Artigas encaja en eso.

P: ¿qué influencia puede tener la enseñanza de la Historia Regional para la construcción de la identidad nacional en un sentido negativo?

R:Esto ha sido visto como un problema. La Historia Regional o como lo ha sido el Internacionalismo. La Historia Regional ubica en distintas escalas espaciales los procesos históricos y recuperar la dosis de contingencia en detrimento que esté de que esté prefigurado. Ejemplo en época de dictadura, no se podía plantear algo así. Por otro lado una manera de trabajar la historia sin las fronteras nacionales pero que no es Historia Regional, es el revisionismo histórico de cuño argentino (pero que tiene seguidores en el Uruguay) como la idea de la Patria Grande, que tampoco es Historia Regional. No necesariamente es la Historia Regional el centro de un problema de identidad nacional y que puede ir en contra de algún nacionalismo. Hay que estudiar históricamente cómo ha habido proyectos de unión e independencia a la vez. Eso no iría en contra de una identidad nacional pero si puede ir en contra de algún nacionalismo

P: ¿cuáles te parece debería ser en el periodo de la colonia, independencia y revolución los contenidos más valiosos a enseñar y para qué enseñarlos?

R:como contenido, República que ha ido cambiando ese concepto o lo que conlleva. La República deja de ser el Cabildo, para ser una forma de gobierno, no monárquica sino de soberanía popular. No es una mera ruptura de vínculos, sino que es

un cambio en pensar las relaciones entre los grupos. También plantear valores de república y soberanía popular, pero también que hay conflictos, pues las diferencias sociales independientemente de que se hable de una república, de una sociedad donde los cruces de diferencias estaban muy marcados.

P: En la enseñanza siempre estará la tensión en cuanto a cómo construir República, se piensa como revolución o en los caminos más actuales de hacerlo...?

R: Recurrir la declaración de la independencia de Jefferson, EEUU. "cuando se ha hecho insoportable y no quedan más caminos...". También decir que los otros movimientos del siglo XIX, también tenía ese otro componente aunque la historia no lo haya registrado, y solo debamos llegar a 1904 que aparece lo de "aire libre y la carne gorda". Algunos no querían y llegaron a la fuerza. No todo es heroico, y esa es la dificultad de dar artiguismo.

P: Otras cosas a destacar?

R: ...que no hay determinismo geográfico, que en realidad las matrices españolas estaban ahí presentes y que este resultado, fue uno de los posibles, el proceso no era lineal, y después me parece que hay que pensar también en términos de la época, Tratar de quitar los anacronismos, si bien siempre tomamos ideas fuerza, tenemos que aproximar al estudiante a esa situación, reflexiona cuál es la situación del estudiante en el momento actual, para que vean cuántas cosas están influyendo en él en este momento, cuales son las capacidades de decisión, sino hasta donde llega su libertad, sus proyectos, y que sería capaz de hacer para... no para que eso lo traslade 200 años atrás sino para que él pueda percibir la complejidad de vivir el tiempo de uno. Porque el tiempo actual es tan conflictivo como el anterior, de repente no hay revolución, pero hay otras cosas que se están imponiendo al propio destino del país.

4. Entrevista a las profesoras autoras de manuales

Lucila Artagevytia

P: En estas dos vertientes (la de Historia Regional y la de la Iglesia Católica), los manuales escolares, o los que tú has trabajado, han integrado para su enseñanza los nuevos aportes de estas investigaciones?

R: creo que hay mucha mayor preocupación por integrar la mirada regional, que por integrar lo religioso desde un punto de vista histórico. No he revisado otros

manuales, pero lo que tiene que ver con los nuestros yo te diría que cada tanto nos pasa, lo religioso nos quedó muy de fuera o el papel de la iglesia quedó desdibujado. No se integra nuevas miradas, drástica pero creo que es así; más aún, ni se integra ni en el caso nuestro ha habido un intento

P: a qué se debe?

R: si lo comparamos con el tema de la mirada regional, la presencia de Fregata nos ha conmovido a todos nosotros y sin embargo algunos autores que trabajan desde un Artigas católico, y otros temas, tienen menos vinculación... Quiénes son los referentes?, desde el lugar donde se investiga historia? y entonces desde el lugar Humanidades, la gente esa es la que se ocupa de la mirada regional; si se le ocurre escribir de lo religioso, es diferente al modo como le vamos a tomar que si lo hace otro. Al mismo tiempo muchos de los historiadores que trabajan con lo religioso no están en ese circuito, están del otro lado.

El peso de la academia es tan fuerte que lleva a que si quiero escribir un manual no puedo dejar de integrar la mirada regional. Pero si no integro la religiosa, no pasa nada.

Nosotros hemos intentado integrar la mirada regional y lo que más nos ha dificultado es lo que tiene que ver en el modo de estructurar los capítulos, Uno está atado por número de caracteres, hojas, páginas, todo el tiempo peleando contra la matriz interna (el paisito), tuvimos en cuenta los mapas,

P: las editoriales son empresas, y en primaria es peor porque en los manuales de primaria, la maestra para saber si lo recomienda o no, ella tiene que encontrar lo que ella va a diseñar en los programas. Donde integres algo regional, luego la maestra no sabe cómo enseñar eso y el manual debe venderse y entonces responder a lo que la gente necesita

R: cuando hicimos el primer Pensar la Historia, casi que lo hicimos para nuestras clases, yo lo hice para mí, era para dar nuestros cursos en el Seminario. Si tú haces un manual para el resto, todos tienen que tener de dónde agarrarse, si yo digo pongo un tema y no otro, el que quiere dar ese tema, dice pero como no está el que yo pienso? Tenés que poner de todo un poco.

P: Influye esto en las intenciones de enseñanza que seleccionan los profesores, practicantes y eventualmente sus adscriptores, o sea lo que lleva el manual termina influyendo?

R: distinguimos entre primaria y secundaria, hay gente joven que está investigando acerca del uso manuales que son fantásticas. En primaria, no quiero deprimirme, me queda absolutamente claro que vos te mataste haciendo un enfoque regional bla bla, integrado y después te enteras que la maestra le dijo fulanito, los primeros 10 renglones, lo usan para hacer comprensión lectora y algo más que no tienen nada que ver, y cómo puede el chiquilín entender ese capítulo si no sabe los anteriores, etc.; en fin, igual en primaria el manual es más respetado en su sentido que en secundaria. En secundaria hay que distinguir entre público y privado, en este último si el profesor les pide que traigan distintos manuales, etc. depende del profesor y el tipo de uso que hace; a mí la sensación es que los manuales son desperdiciados, deberíamos tener la posibilidad los autores de contarle a la gente cuál es el sentido. Los manuales tienen detrás mucho trabajo de pienso y una estructura lógica. Las cosas no están ahí porque si, pueden gustarte o no. Que hace un profesor de público? usa fichas, nadie trabaja con otra cosa, que es el manual?, es un espacio donde conseguir cosas para las fichas que armó (imagen, etc). En mi caso, a mis alumnos del IPA, le prestó manuales al empezar el año con todo el discurso de que no es que para que sigan el manual!! les da una idea. Los gurises sacan la mayoría de internet. Si voy a mi experiencia, de cuando era estudiante de profesorado, los manuales fueron imprescindibles!

El desafío del manual, es el equilibrio entre lo que ocupa ese capítulo, y que haya claridad en los conceptos! tengo obsesión con la comprensión, si no están los hechos y los datos, el relato conceptual es un verticalazo conceptual. Los chicos tienen que repetir porque yo se lo digo.

P: ¿existe influencia en las decisiones editoriales que condicionan o no la inclusión de lo regional y de lo religioso?

R: no, absolutamente no. Las condicionantes son de mapas, y la otra las imágenes. Y que le guste a la maestra!

P: existen directivas de la inspección que debe tomar en cuenta los autores.

R: más en los de primaria que en los de secundaria. Nunca nos llega directamente, nos llega a través de la editorial. Le interesa a la editorial que esté en sintonía con lo que la inspección pide.

P: relativo al programa?

R: a veces a los programas no los miramos, pesa mucho más la vinculación con las clases a través de los cursos de Didáctica. Hay otra cosa, cuánto hago pesar en el manual las tradiciones de enseñanza existencia y cuánto le doy a las tradiciones nuevas?

eso es central en tu investigación, si yo tengo que hacer un libro de 4to año, con todos los cambios que se hizo siempre al programa de 4to, nunca vi otras clases, que las mismas clases en los mismo momento. Entonces quién me va a decir a mí que se trabaja otra cosa que no sea lo de siempre, cambian los programas y no cambian las prácticas docentes!! ¿cómo hago para integrar lo nuevo si de golpe no interesa a quien trabaja?

P: Durante la última dictadura llegaron a nuestro país una serie de manuales españoles con los que había cierta fascinación...

R: Allí había muchísima información y había mucho documento. El tema de los documentos en los manuales, me pregunto... Primaria tiene un problema esquizofrénico con el tema el relato central del manual y los documentos, se supone que la maestra quiere un relato central fuerte porque allí le pide que resuma, los niños dicen que no se puede resumir más de lo que está, además al mismo tiempo quieren documentos, pero no lo saben usar, lo usan para hacer comprensión lectora, entonces muchas veces se sacrifica los documentos, y son documentos a los que casi asesinamos, para que los uses, porque sin son muy pesados no los van a usar.

P: algún otro obstáculo que puedas ver, para la no incorporación de los aportes en los manuales.

R: que sean facilísimo para los gurises, depende de los docentes, se intenta que sea atractivo pero tampoco estamos para la demanda, sino al final le erras al camino.

P: en la selección de los autores, estoy insistiendo, sostengo, sobre de lo religioso, que hay una cultura estatista y laicista en los docentes que hace que descarten estas posibilidades de enseñanza, y a la vez la formación nacionalista que tengo de la historia atenta contra la mirada regional. Es como dos culturas que están subsistiendo, una nacionalista y otra laicista que terminan haciendo que nuestras clases no incorporen las nuevas miradas.

R: hay diferencia entre una y otra, cualquier docente de historia actualizado tiene claro que debe integrar la mirada regional, si lo puede hacer o no, si lo que termina triunfando es el modo de como él lo aprendió... pero tiene claro que debe hacerlo. Sin embargo no tiene absolutamente para nada planteado como transformar lo otro. Porque la mirada nacionalista está más cuestionada desde la academia que la mirada de lo religioso; y además las historias personales influyen (da su ejemplo como estudiante de colegio católico de misa diaria) después de eso nunca fue parte de mi interés revisar las miradas que tienen que ver con la iglesia católica y lo religioso en la historia

P: hasta dónde influye el estado?

R: puedes hablar del paisito y no pasa nada, con la mirada estatista, pero de lo otro...yo creo que la academia no lo valora al tema, y como dice Sarthou, donde está la gente que habla de las distintas cosas?? y eso es importante. Es evidente el peso de lo religioso!! y sin embargo sigo leyendo más al tema regional. No está integrado a la mirada del enfoque del manual y si lo está la mirada regional.

Ana Berais

P: ¿Te parece que son incluidas nuevas miradas historiográficas en la enseñanza?

R: a mí me parece que nos lleva directamente a analizar si esas nuevas miradas están incorporadas en nosotros los docentes, los que hacemos los manuales y yo creo que depende mucho de cuánto, hasta qué punto, y me da la sensación que no, y en otro incluido, el mío, se intentó, pero no sé si se logró. Por cuestiones de decantar esas nuevas miradas, y de tiempos que estas nuevas miradas requieren. En cuanto a la Iglesia, menos aún, me parece que estamos muy atravesados, por una historiografía que ha dejado de lado toda esa visión o por decisión, o por omisión. Cuando yo escuchaba las presentaciones de ustedes, tomé conciencia hasta qué punto me deje influenciar por miradas tradicionales que dejaron de lado esas acciones y presencia tan fuerte, en ese Uruguay que se iba construyendo o en el que estaba muy lejos de construirse, donde el papel sin dudas de la Iglesia tiene que haber sido tan fuerte; y eso que tengo la formación desde el vamos, desde lo familiar en la fe. Y eso resulta muy llamativo. O tal vez no porque creo que parecería que si bien tengo la capacidad de analizar que esto viene desde tiempo atrás, viene en realidad de los años de mayor formación en Historia, pero que al no haber estado incluida esas miradas, es como que te deja marcado a fuego.

P: veo que mencionas, que al igual que para una clase, un manual está influido por las tradiciones de enseñanza

R: Totalmente. El “Pensar la Historia” está atravesado de “p a pa”, por nuestra experiencia de enseñanza, por eso nos planteamos muchas veces si ese manual tenía sentido para otros. Fue cuestionado en ese tema por nosotras mismas. La mirada que tenemos de la enseñanza de la historia lo atraviesa. Es increíble porque, justamente, la mayor parte de nosotras, viene de una sensibilidad religiosa muy fuerte y no fue ese enfoque a nivel consciente el que se hizo presente... Además en este colegio (Seminario)

enseñando historia, hay temas que son más fuerte, que uno los encara con mayor profundidad. Ej. el surgimiento de la Compañía de Jesús y bueno pero, es como que permanentemente tenemos que traernos a la conciencia eso, porque de lo contrario no surge ni te nace, y ahí se imponen las tradiciones de enseñanza y es increíble como esas tradiciones ganan...

P: a su vez... el manual tiene su efecto. ¿Influye lo que está en el manual en las intenciones de enseñanza de los profesores?

R: ahí entras a otro tema, tienen que ver con el papel del manual para la clase y para el docente. Yo hoy en día, trabajo en este lugar donde el “Pensar la Historia” sigue siendo el manual mayoritario, pero la renovación de profesores que hemos tenidos, también te lleva a ver cosas de como una cuestión era cuando nosotros los que hicimos el manual, los que trabajamos desde hace décadas de una manera lo llevamos a la clase y cómo se lleva hoy en día, y es diferente, ya el manual paso a tener un papel en la clase totalmente distinto a lo que para nosotros tiene y eso le pasa a una profesora de tercero como Magdalena (Crosa) y que ella es hacedora del manual y sus colegas de colegios que son usuarios del manual, es totalmente distinto su enfoque, y eso tiene que ver con la manera que enfoca el profesor el trabajo con el manual, y hoy en día hay otras influencias, como internet, entonces hasta qué punto se usa el manual y como se usa, eso depende mucho de cada profesor.

P: Lucila (Artagaveytia) me decía frente a eso, que inclusive el manual termina siendo usado por el profesor o la maestra en función en que el docente va y busca en el manual si los temas que le interesan están planteados como a él le gusta presentarlos.

R: sin dudas, también como mecanismo de control si el alumno estudiaba o no pero hoy el punto es que los profesores de alguna manera, no sé hasta qué punto le dan corte al manual, no lo tengo claro, en el sentido de la influencia en el recorrido de la clase. Creo se usa más la parte del texto que la ejercitación sugerida, en cambio hay profesores que usa solo los ejercicios, en su momento creo dotó a los profesores de ideas de cómo hacer ejercicio, o una ficha. Hasta los de este Colegio, puedes ver que los profesores tienen fichas elaboradas por ellos. Hoy en día puede usarse más el texto, siempre que el enfoque le sirva, el egresado novato quizás si se agarre mucho más para asegurarse de ese recorrido y después se despega y es otra realidad.

P: existe influencia de la decisiones editoriales que condicione que los autores incluyan o no estas miradas?

R: cuando nosotras decidimos salir a la cancha tuvimos oferta de distintas editoriales y desde el comienzo tuvimos claro determinadas cosas y entre ellas la libertad de incluir lo que queríamos en el manual. La elegimos por eso. Desde el punto de vista intelectual no ha habido ni un punto ni una como donde la editorial haya influenciado. Nada. Alguna vez ajustes de diagramación. En ese sentido la libertad ha sido tremenda. Nosotros fuimos de los primeros equipos y fue una marca muy fuerte y quizás ya hay una relación de mucho tiempo y después de intercambios peleas etc, ese pensar, esa forma de hacer, se ha respetado. En el manual de Tercero yo estuve muy alejada y creo que fue igual.

P: existen directivas de la Inspección que deban tomar en cuenta los autores?

R: si existen no las conozco. En su momento no fue una preocupación de que el libro tuviera que estar en el listado de la Inspección. No lo atravesó ni lo económico, ni nada. Fue una manera de compartir lo que hacíamos, un enfoque de trabajo, incluso al inicio los hicimos sin una editorial, lo hicimos acá en el colegio. Obvio que teníamos que adaptarnos al programa pero los énfasis surgían desde nosotros.

P: hay otros obstáculos?

R: es una postura, creo que los docentes tenemos una enorme libertad y si no nos atrevemos a más, es porque no queremos. Fundamentando lo que se hace no se ve inconvenientes.

5. Entrevista a los referentes de editoriales

Alejandra Campos

P: Cuando ustedes sacan un manual de historia especialmente, ¿cuáles son las pautas de validación que tiene que tener ese manual?

R. en general., tanto en primaria como secundaria, quizás en bachillerato o alguna excepción porque le lleva mucho tiempo hacerlo y surge la situación, los libros salen de proyectos de editoriales que generamos dentro, o sea, con los que trabajamos en la editorial, Santillana tiene, en otras casas que son más grandes y tienen equipos de investigación en pedagogía en didáctica, nos comparten los proyectos, nos muestran los caminos, hacen encuestas, investigaciones, están colgada en la web , entonces tenemos la posibilidad, vamos haciendo escuela, con eso, vamos viendo que se está trabajando, cuáles son las tendencias didácticas, vemos diferentes libros de Brasil, de España, de México, Colombia, Argentina; y entonces, ya eso va siendo una mirada diferentes, que

es lo que se está trabajando, como se trabaja , como funcionó, como no, los otros directores de editoriales, te cuentan experiencia... Hay todo un backup atrás que hace que generemos los proyectos, y podemos decir que características queremos que tenga cada proyecto. Y ahí vamos en la búsqueda de autores que compartan esa mirada y esa visión, después nos unimos y generamos un manual que sea auténtico de acá. Nosotros decimos que nos interesa que tenga, además los autores que son de reconocida trayectoria, y ellos aportan lo que opinan y saben desde su expertise y entonces siempre cada país tiene un manual con características diferentes, aunque cosas en común. Cada unidad modelo, luego varían en cada país.

P: no está el acento en el contenido, hay más confianza en el autor...

R: elegimos y trabajamos con los mejores autores, se investigan las tendencias y se articula con el autor, se estipula cómo se va a armar, en unidades por ej. Luego de acordar con el autor como va a quedar, como va a ser, como se va a presentar, se ajustan todas esas cosas. Ej. Cristina y Lucila aportan todo el tema de los relatos. Luego vamos con la gente de arte y diseño y les damos todo el material y se arma.

P: a veces hay necesidad de recurrir a la búsqueda de material

R si a veces estás con la carrera del tiempo, tenemos un banco de imágenes, de mapas, etc., se seleccionan de ahí, a veces se tiene que rehacer, o ilustrar, según el tiempo ahí depende que se puede incluir, los costos por páginas, el fluir de la lectura, etc. todo eso determina cómo hacer el manual.

P: ¿en el Uruguay, existen directivas de la inspección de historia o de alguna autoridad de la enseñanza, de secundaria, que deba tomar en cuenta las editoriales?

R: ninguna. Yo como responsable del equipo debería saberlo. Lo que sí, es que si queremos que el libro integre la bibliografía oficial, tenemos que enviar tres ejemplares a Celsa Puente y entonces ella se lo da a la inspección de historia para que los revise y ello dictaminen si están de acuerdo en incluir. De acuerdo a las consideraciones del cuerpo inspectivo. Te envía una carta autorizando la inclusión del libro, esas copias quedan en la biblioteca del IAVA. A los docentes no les interesa si está o no autorizado.

En primaria no hay ningún lugar donde tenga que pasar el libro, no existe esa instancia como en secundaria. Llevan cualquier libro. El Estado licita y realiza libros para la escuela. Si el libro lo financia el Estado luego las autoras no pueden venderlo a una editorial.

Directivas no hay, usamos el programa. Si cubro el programa está bien. Nos sentamos con las autoras y vemos los temas que quieren poner. Hacemos encuestas a los profesores y testeamos cuales con los temas que se usan para cada nivel. Son decisiones acordadas. Con el programa se sabe lo que se hace. Adaptemos a lo que el docente usa. Si hubiera un mercado mayor podríamos hacer varios tipos de libros. Tenemos que lograr que la mayoría de los docentes lo usen. Si no ponemos temas que estén en el programa, la inspección no lo va a aprobar, tenés que estar dentro de la regla.

¿El dato de que estén en la plataforma Ceibal ha influido en la venta?

A nosotros no nos ha influido, ha bajado un poco la compra del libro papel en los últimos años. Se usa Wikipedia. Pero no lo de Ceibal. En secundaria, a diferencia de primaria, casi no se compra, a lo sumo primer año.

P: con respecto a explicar más una revolución artiguista desde un marco más regional o darle un papel diferente a la Iglesia Católica? ¿Esas temáticas en los manuales, ha habido un esfuerzo por trabajar eso, o se pasa de lado?

R. ojalá los manuales empezaran a marca tendencia, el problema es que nosotros nos ha pasado eso y tuvimos que sacarlos, por ej. sabemos que cuando hay una nueva mirada y hay un cambio si nosotros lo incorporamos inmediatamente no funciona, el docente lo devuelve diciendo que está mal, que no es así... la Real Academia Española hizo cambios y tuvimos que sacar los libros, los cambiamos porque todas las maestras los devolvieron diciendo que tenían faltas de ortografía... Lo mismo el tipo de material o el tipo de libro, materiales que no van de acuerdo a grado, ¿cuánto van a demorar en entrar en juego? ¿cuánto lleva que el docente cambie la clase y no estén uno atrás del otro? ¿cuánto lleva que se incorpore la tecnología en la clase?' ahora vamos a hacer manuales de texto pero también con contenido en la plataforma. Si hay alguien que cambia más lentamente, es el docente. Equilibrio entre entregar un material que sea bueno, pero que a su vez un libro en el depósito no tiene sentido, tiene que salir, incorporar los cambios como de costadito. El docente como elije el libro?? Pasa las páginas, busca los temas que le gustan, mira como está planteado el tema que le gusta, si el tema está acorde con lo que el da, cambiar la forma de presentarlo no es un buen camino, no va a modificar la forma en que da la clase, y si le gusta más, entonces lo lleva. Si eso no pasa... Va en la conexión, en la emoción, los colores, los autores, es una madeja muy difícil de enrollar.

P: por ahí se me ocurría, cuando hablaste de la Real Academia, el lenguaje inclusivo...

R: según los académicos, esto está mal. Nosotros tenemos el derecho, y quizás sea políticamente correcto, pero si está mal, se habla con los autores y decirles que no. Nuestra postura es hablar sobre cómo se usa. Por ahora no está, y quizás más adelante, si modifiquen términos, lo incluiremos.

En un libro de inicial, pusimos una pareja de padres separados, reclamaron... ahora por ejemplo, lo de lengua de señas. No!. Esto puede ofender... es según el autor..., más otras miradas, y cierto aval de toda la sociedad. Lo ven todos. En el aula es mensaje es ciego. Los materiales que barajan los docentes, hecho por ellos, pero no pasan por un corrector, por un diseñado, ni otra mirada. Si ponemos la mirada de la Iglesia, de la regionalización, también tiene que haber una diferencia con respecto a lo anterior, incluyo lo nuevo, sin dejar de poner lo anterior. A veces no en el cuerpo del texto, pero lo ponés en este recuadro donde se puede debatir y le incluimos estas preguntas. No podés estar atrás...

P: ¿Será que la función de la educación sea conservar?

R: Educación para transformar el mundo ahora en la educación lo que puedo hacer es darle herramientas para adecuarse al mundo cambiante en el que van a vivir que no sabemos cuál va a hacer. Hay algo para conservar, por ejemplo, los DDHH. Contenido y preguntas. Actualizás pero siempre se conserva los contenidos, la innovación va en la propuesta de actividades que son las que nunca hacen los docentes. Pero sin embargo allí es donde hay más cabeza para cambiar

P. lo planes apuntan a definir un sujeto de educación. Allí se meten??

R: No. Solo se usa el sentido común.

Marcelo Szwarcfiter.

P: cuando ustedes ofrecen alguno de los manuales de historia, ponen un énfasis en el que estos autores incorporen las nuevas investigaciones?, o simplemente confían en la experticia del autor.

R: cuando iniciamos el proceso para un nuevo libro, que generalmente comienza con la convocatoria a un docente o grupo de docentes, uno que luego propone su grupo de trabajo o puede ser un grupo de docentes que ya vienen trabajando como tal, antes que nosotros lo convocáramos. Entonces, casi siempre comienza así, a veces hay gente que propone un trabajo de elaboración de un libro de texto, son los menos, pero los hay. Las condiciones generales, que el libro está enfocado a alumnos, que el alumno sea capaz de leerlo y entenderlo en gran parte, solo, que cumplan con los programas ya

preestablecidos, etc., luego como es el orden o si se quieren poner cosas extras, es bienvenido. Pero el programa debe cumplirse y la tradición de enseñanza. Ej, en primer año se da tal o cual tema por tradición, aunque no esté en el programa. Parte del conocimiento de la autora hacia la asignatura es bueno que tenga conocimiento de la práctica, es importante que sean docentes del sistema. Con respecto a cómo se desarrollan los temas. Los planteos, se construyen entre el autor y la editorial, se puede conversar.

En el caso particular de Historia lo más particular es el trabajo con documentos, de forma que cuando se plante algún tema u opinión sobre algo está basada en documentos de la época o posteriores, pero que haya variedad en ese aspecto. Cuando se afirman determinadas cosas, tenga un sustento, opinión externa a la persona que escribe. No en todos los textos ocurre eso. No ocurre lo mismo por ejemplo en Física.

P: cuando ya está presente ese cuerpo a editar, como lo validan? con otros expertos?

R: sí, nosotros les pedimos a los autores que presenten un colectivo de varias personas profesionales, que tengan como característica, cierta reputación, o trayectoria que lea el material y lo revise, de una opinión, plantee recomendaciones, lo pedimos para todos los libros, siempre hay alguien que cumple ese rol. A veces lo va trabajando en paralelo o puede ser con el trabajo terminado, en caso de historia si el autor tiene trayectoria no es necesario que se revise durante el proceso, en el caso de los manuales que son profesores muy jóvenes, que es su primer producción escrita, ahí necesitan a alguien que acompañe el proceso para que todo el tiempo puedan estar recibiendo aportes.

P: si yo vengo y te propongo un texto que es innovador, que aún los docentes no están incorporando esos planteos innovadores, ahí puede ser que luego los docentes no están interesados en utilizarlo

R: sí ahí hay un tema... cuando se presentan temas innovadores o ideas distintas, hay un tema bien cierto de la editorial como empresa que producir ese tipo de material si yo como editor no va a ser de una recepción fácil, lo tengo que pensar dos veces si lo edito. Por ejemplo, los libros de nosotros, de historia, era un material de muchísimos años, era un material diferente a lo habitual, pero consideramos que el material tenía un valor muy importante, estaba bien hecho, y lo editamos y arriesgamos desde el punto de vista comercial.

P: si existen directivas de la inspección o alguna otra autoridad de enseñanza secundaria que deban tomar en cuenta como editorial

R: las directivas están dadas en el programa, a veces hay alguna observación, no hay directiva en cuanto a cómo se deben producir los textos. Hoy en historia, Santillana y nosotros, es muy menguada la producción lamentablemente.

P: Las fichas que hace el profe ¿sustituye el mundo de los manuales?

R: no, el manual es algo útil, el alumno puede recurrir siempre, sabe los contenidos que tiene, lo que está, está bien, no tiene errores, eso es una base y se usa y el profesor lo recomienda como lugar para estudiante

P: cuál es la lógica por la cual elige el profesor el manual que ustedes hacen

R. la lógica para el profesor es que el libro se adapte a la forma que desarrolla su curso, elige el libro en función de lo que él hace en clase, y no cambia porque vos le ofrezcas algo distinto. Tiene que ser un libro que sea parecido a su clase, que le parezca correcta la forma en que está organizado, los contenidos, que pueda ser de utilidad para el estudiante, como para seguir la clase... también es importante quiénes son sus autores, si los conocen o no.