

**“Yo creo que...”**

**¿cómo ser católico y profesor de historia en el Uruguay y no sucumbir en el  
intento?**

**Alejandro Sánchez Blanco**

Breve curriculum del autor: Profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores «Artigas». Diplomado en Didáctica de la Historia, UdelaR. Magister en Educación, Política y Sociedad, Flacso. Director del Ciclo Básico del Colegio Santa María (Hermanos Maristas). Profesor efectivo de Didáctica de la Historia en el Instituto de Profesores «Artigas» y en enseñanza secundaria oficial. Integró el equipo de investigación de Obsur sobre inmigración italiana, religiosidad y nación dirigido por Gerardo Caetano. Realizó investigación sobre la historia de varias instituciones educativas. Publicó “La búsqueda de lo maravilloso. San Cono y otras devociones populares” (coautor), Cal y Canto-Obsur; “Los uruguayos del Centenario” (coautor), Taurus; “Las religiones en el Uruguay (coautor), La Gotera”; “Artiguismo, educación y evangelización en las escuelas de la patria”, Audec (autor); “Libres como pájaros entre los pinos. Historia de los 50 años del colegio Jesús María de Carrasco”, Cipes (autor); “El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones” (coautor) Taurus y los fascículos 9 y 10 de “Comprender el Bicentenario. El proyecto artiguista” (autor) Santillana-El País, “Las instrucciones del año XIII. 200 años después (coautor)” Planeta, además de otros artículos y libros sobre didáctica e historia.

---

## **Estatismo- Laicidad- Libertad- Enseñanza- Historia**

### **Resumen**

En un país que ha desarrollado una particular interpretación de la laicidad cómo hace un profesor de secundaria para que sus creencias no contaminen sus exposiciones en clase. ¿Es posible eso y transitar por un camino de estricta neutralidad? ¿Hasta dónde pesa en los profesores esa cultura laicista que nos condiciona tanto, que nos establece un “deber ser” formal pero que nos aleja de nuestra identidad, de reconocernos, de vernos quienes somos, de hacernos conscientes de nuestras intenciones de enseñanza, asumiéndolas desde nuestra libertad responsable? ¿Cómo ser profesor de Historia, profesar una fe, realizar una “buena enseñanza” y no sucumbir en el intento? En este caso sobre el que reflexionamos, intentamos expresar y demostrar cómo contribuyó en mí a cuestionarme más que nunca sobre la utopía de la neutralidad y/o la laicidad, al menos como en la

generalidad se le concibe, pero también acerca del uso del poder docente y del respeto por la libertad del educando.

## **Statism- Secularity - Freedom - Teaching – History**

### **Abstract**

In a country that has developed a peculiar interpretation of secularity, how a secondary school teacher prevents his beliefs from contaminating his class performance. Is that possible so as to go through a way of strict neutrality? To what extent does that secularist culture affect teachers? A secularist culture which conditions us so much, which imposes on us a formal “ought to be”, but that makes us distant from our identity, from our self-recognition, from seeing who we are, from the awareness of our educational intentions, assuming them from a responsible freedom. How to be a History teacher, profess a faith, do a good teaching and not succumb to the attempt? In this case, on which we reflect, we intend to express and demonstrate how it led me to question myself more than ever, about the utopia of neutrality and/or secularity, at least how it is widely conceived; but also about the use of the teacher’s power and the respect towards the pupil’s freedom.<sup>1</sup>

*“Mi relato será fiel a la realidad, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo”.* **Jorge Luis Borges**

### **1.- El escenario:**

De tanto en tanto surgen controversias en nuestra sociedad sobre lo que llamamos *laicidad* o sobre lo que nuestra sociedad imagina sobre *laicidad*. Ese imaginario se fue construyendo y reforzando a fines del siglo XIX y comienzo del XX, en el marco de una pugna entre la Iglesia y el Estado por la construcción y ocupación de “lugares sociales” antes no plenamente cubiertos y en un intenso proceso de secularización.<sup>2</sup> 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.

El encono con respecto a la enseñanza religiosa se manifestó radicalmente. Así, en 1918 los senadores Ricardo J. Areco y Francisco Simón propusieron que en “ningún establecimiento privado de enseñanza podrá enseñarse religión” y que se prohibía ejercer la docencia a “las personas de sexo masculino que hayan hecho o estén en trámite de hacer voto de castidad”; en 1920 se proyectó la laicización de las “Escuelas Reformativas para Mujeres”, sobre la base de que “la peor educación que pueda darse a una mujer, en nuestro tiempo, es la educación religiosa” como lo planteaba otro proyecto de ley de los diputados Julio Ma. Sosa y Rafael Tabárez, 1920. (Caetano, 2011:223)

En la segunda mitad del siglo se fue consolidando una rectoría del Estado en lo educativo que conjuntamente con una particular interpretación de la laicidad afectó también la enseñanza de la Historia con implicancias que llegaron hasta el día de hoy. Ambas tendencias incidieron desde ocultar el lugar de lo religioso hasta negarlo, disminuirlo o atacarlo en su enseñanza.

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. Este 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, 2013:313)

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.

Abel J. Pérez consustanciado 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.

Como destacó Greising, para 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 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 este 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 2013:317)

Nueva moral laica y ciudadanía orgullosa que se verían forjadas 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 y 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 las de corte confesional.

Los resultados de esta política decidida del reformismo batllista, traerá como también lo ha señalado Greising, que una “concepción radical de la laicidad (se volviera) *sentido común y sabiduría convencional*” en dicha sociedad y en el futuro. (Greising, 2013:332)

La mirada para el continente americano, de Fortunato Mallimaci permite integrar los procesos mencionados: 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. (Mallimaci, 2014:24)

En la segunda mitad del siglo XX junto a la particular interpretación de la laicidad, “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. (Bidegain, Ana María, 2014:88)

Es tal la impronta de un laicismo impuesto desde el Estado y sobre todo desde sus resortes educativos que Bidegain lo ha señalado, como uno de los aspectos más característicos del Uruguay moderno. (Bidegain, Ana María, 2014:88)

La “cultura laicista y estatista” que sesga y condiciona la producción, la elaboración y la enseñanza de la Historia fue adquiriendo espacio junto a la denominada “cultura escolar”. Según André Chervel (1998), la noción de cultura escolar no debe aludir a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere sino 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. Por otra parte la manera en cómo se construyó en el siglo XX el ideario sobre secularización y 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. Así se gobernó la educación, se construyó la cultura mencionada y se afectó también la enseñanza de la Historia con implicancias que llegan hasta el día de hoy. No obstante, desde hace algunos años se ha producido en el país 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 podrían 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 “articuladas por una constitución liberal, no solamente 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. 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 y Ratzinger, 2008:83) 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.

## **2.- El autor y actor**

Este artículo refiere y observa una de las experiencias personales que más gravitaron en mi formación profesional.<sup>3</sup> A partir del registro de este caso de las primeras etapas de mi ejercicio docente, he podido recurrir permanentemente a él a los efectos de reflexionar tanto sobre la neutralidad y/o la laicidad en la educación así como también acerca del uso del poder docente y del respeto por la libertad del educando. Comparto como muy bien lo expresó Ana Zavala (2005:17) que 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 su autor de la misma manera que es autor y actor de la acción (es decir, agente).”

En aquel escenario de particular cultura laicista, tan potente, el actor prepara su performance con la razones que lo fundamentan y sostienen ya que la relación teoría-práctica “ha venido pues a quedar atrapada en los juegos identitarios y autobiográficos del sujeto de la práctica que es el encargado de filtrar significativamente saberes formales y experiencias para perfilar una línea de acción, por ejemplo en materia de enseñanza de la Historia.” (Ana Zavala, 2005:17)

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. Además de la cultura escolar, laicista y estatal, ¿existirán otros cerrojos que no me permitían actuar libremente? Pasado y presente se conjugan en una realidad esperada para el ejercicio de este profesor vareliano que se apresta a actuar. ¡A escena!.

### **3.- Haciéndome ilusión.**

Liceo 19, año 1990, primer año de Ciclo Básico. Contaba ya con siete años de recibido como profesor de Historia y algunos más acumulando experiencia como docente.<sup>4</sup> Me encontraba en ese liceo y con los grupos a mi cargo había ya trabajado de múltiples maneras las posibilidades acerca del *origen del hombre* acudiendo a los textos mitológicos y a los científicos (Darwin, entre otros).<sup>5</sup>

Como *buen profesor* de la educación pública realizaba esta labor haciéndolo en el marco que pensaba como de la mayor pluralidad y buscando un planteo que entonces yo razonaba como aséptico, que respetara todas las opiniones, que no hiriese sensibilidades e incluso que se pudiera ver la posibilidad de armonizar ciencia y fe en determinadas explicaciones.<sup>6</sup> Mi preocupación era muy exigente, ya que temía que mi formación y profesión católica se filtrase ante los ojos de los *laicos* educandos.<sup>7</sup>

Era portador, por tanto y al decir de Perrenoud (2004:88) de la “*ilusión científicista*” sin saber considerar que los saberes de las ciencias humanas son frágiles y “están sometidos a terribles revisiones” y a “eternas discusiones ideológicas o epistemológicas” por lo que sería imprudente “basar una acción pedagógica o los programas escolares exclusivamente en el estado de los conocimientos en ciencias humanas y sociales”.

Me tenía por muy respetuoso y objetivo y no se me pasaba el considerar que *nada no fuera aséptico o neutral*. Por entonces, tampoco podía ver que no existe la técnica al margen de los valores y además que, la eficacia en abstracto, “es el refugio de los que renuncian a plantearse la dimensión humanística, ética, de toda intervención que se lleve a efecto sobre individuos o conjuntos sociales.” Sin embargo, nuestro ejercicio docente



siempre “implica la opción ante dilemas”<sup>8</sup> pasando por las discusiones mencionadas en el párrafo anterior.<sup>9</sup>

Por tanto, hay que agregar que me sentía dueño también, de la “*ilusión objetivista*” como si el individuo pudiera desposeerse de su propio sentido de la realidad. También como señala Perrenoud (2004:95) “ya no encontraremos a ningún investigador que afirme que se puede explicar lo que ocurre en una clase sin tener en cuenta las representaciones. La definición de la situación, la epistemología, las teorías subjetivas, los conocimientos de las experiencias, de los actores, etc.”

Ahí pues, me debatía, buscando no perder el equilibrio del “*profesor esperado*”, en el contexto laico de nuestra educación vareliana.<sup>10</sup> Mi formación como profesor egresado del Instituto de Profesores “Artigas” había reforzado esta visión fortaleciendo un *deber ser*, vivido ya casi como *carga* cuando en realidad, yo diría, que esa búsqueda de equilibrio, se debería dar en cualquier contexto de aquel que pretende enseñar, especialmente Historia.

Es bien interesante que, tanto para pensar y hablar de *diversidad* como de *tolerancia*, los uruguayos recurramos inexorablemente a Varela cuando, como ha manifestado José Pedro Rilla, sobre el colaborador de Latorre se construyó el “mito vareliano (que) fue una construcción al servicio del nacionalismo y (que) para convertirlo en “zona de concordia” debieron limarse sus líneas más ásperas y ocultarse sus flancos más “polémicos” y siendo que “la educación era para José Pedro Varela la clave de la depuración y la regeneración del cuerpo social”. (Rilla,2008:137-143)

Sin embargo este “deber ser” se mantiene incuestionable y suele ser muy asfixiante convivir con él, ya que “todo proceso educativo es el ejercicio intencional de la influencia”<sup>11</sup>. Al decir de Pérez Gómez la educación, como disciplina científica, se propone explicar dicha influencia para planificar su ejercicio racional. En la escuela “se interviene de forma sistemática para analizar los influjos sobre los alumnos en una determinada orientación.” Se presenta un problema ético “porque se actúa con una intención explícita o latente, clara o difusa, y por tanto, es necesario reconocer la opción peculiar adoptada y los valores que subyacen a la práctica y los resultados

pretendidos”.<sup>12</sup> La mejor manera de que todo resulte con mayor alivio es comenzar aceptar quién es uno y qué concepciones necesariamente van a estar presentes en nuestra práctica porque necesariamente dependen de nosotros.

En aquellos cursos sobre los que estoy aquí reflexionando, pasé de la prehistoria a las primeras civilizaciones y reaparecieron por tanto, los temas vinculados a los asuntos religiosos cuando se estudiaron las características de la religión egipcia y sus explicaciones del universo, de la vida, del politeísmo, etc. Obviamente, como en cabotaje, mirando la *costa* de los vínculos de todo esto con el entramado de lo político, lo económico, lo social no fuera que la temática adquiriera *vida propia*.

Todo tendía a *cerrar* como siendo parte de la “*ilusión metodológica*” cuando por el contrario mi condición de docente se debía reforzar en aquello que “proviene de la mirada, de las preguntas que se plantea, más que de los métodos y las técnicas”, también, al decir de Perrenoud (2004:98).<sup>13</sup> Como veremos, en breve, mi preocupación debió estar en otro lugar ya que 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”.<sup>14</sup>

#### **4.- ¿Pero qué dice la niña?**<sup>15</sup>

En algún momento llegaron las evaluaciones y recuerdo que prácticamente eran pocas las del nivel satisfactorio. Sin desesperar, era claro que todavía había por delante un año de trabajo, de hacer comprender una historia que rompiera con los hábitos casi exclusivamente memorísticos que traían los alumnos.<sup>16</sup> Pero también había en cada grupo, estudiantes con nivel satisfactorio. Una de las estudiantes me entregó aquella prueba en la que hizo, tal cual lo pedido, “*análisis de textos*” sobre el *don del Nilo*, respondió sobre la organización política de Egipto y, también contestó muy satisfactoriamente la última pregunta sobre religión en la que me habló de las características de la religión egipcia. Luego de rematar sobre algunos comentarios

vinculados al politeísmo, en el último renglón del escrito que “debía ser” y/o hacer de determinado estilo, estampó: “...y de todas formas esto está mal porque todos sabemos que Dios hay uno sólo”.<sup>17</sup> Esta afirmación no había aparecido en clase pero a la alumna le pareció que debía dar cuenta de lo que también sabía (¿creía?).<sup>18</sup>

La experiencia relatada hizo preguntarme, en primer término, acerca de si mis exposiciones y trabajo de clase, realmente tenía las características expuestas anteriormente. Debía reflexionar acerca de la distinción que ha realizado Ana Zavala (2005:16) cuando refiere “a las teorías practicadas (en tanto auténticos sustentos teóricos de la acción) y a las teorías profesadas (en tanto discursos rituales de formato principalmente académico que priorizan la demostración de saber o la emisión de sonidos funcionales a la aceptación social, institucional o académica del sujeto en cuestión)”. Comenzar a bucear en estas aguas se hacía complejo. Sintomáticamente, el concepto vertido por la niña, se entremezclaba con el de Stenhouse cuando refiere a práctica como ‘creencias’, “enfaticando la dimensión de convencimiento que las define”. (Zavala, 2005:16)

En segundo lugar aparecía el problema de que la alumna no captó la concepción de cómo presentar la Historia que yo quería como profesor. Pero, en el caso de captarla, esa misma pretensión no impedía que la alumna se sintiera habilitada abiertamente a exponer su subjetividad, sus creencias, “la primacía de la subjetividad”.<sup>19</sup>

El conocimiento de la niña aparecía “como consustancial al sujeto y su historia. Es el resultado interiorizado de la experiencia individual y permanece globalmente intransmisible” hasta que encontró, con la prueba escrita, la oportunidad de manifestarse.<sup>20</sup> Pudo no ocurrir así y como su profesor, al menos en ese momento, no me hubiera preguntado tanto y me hubiera felicitado por “el método aplicado”.<sup>21</sup>

Entonces, en el interjuego de las múltiples relaciones (con uno mismo, con los demás y con el mundo) la alumna definió ante su profesor “quién soy yo, para los otros y para mí mismo y qué cosas soy capaz de conseguir y aprender” modificando parte de lo que sé y conservando otras.<sup>22</sup> Es más, según Palmer, todo modo de conocer tiende a convertirse en un “modo de vivir. Sostengo que la relación establecida entre el estudiante y la

materia tiende a convertirse en la relación de la persona con el mundo mismo. Sostengo que todo modo de conocer contiene su propia trayectoria moral, su propia dirección y productos éticos” lo que se enmarca significativamente con la respuesta de la niña.<sup>23</sup>

La descripción de lo expresado por la alumna pudiera caracterizarse como de conocimiento contrapuesto, pero, según plantea Pérez Gómez, debiera ser conveniente verlo como yuxtapuesto ya que el aprendizaje teórico en la escuela, cuando se desarrolla en el medio académico y dentro de la institución escolar, “no garantiza de ninguna manera la reconstrucción del conocimiento vulgar, experiencial del alumno. Habitualmente, por el contrario, el aprendizaje escolar, cuando es significativo, se organiza en una estructura de la memoria semántica paralela a la semántica experiencial, construida por el individuo en su vida cotidiana” lo que constituye, en tanto definición, un alivio para quien esto escribe.<sup>24</sup>

Por tanto, en la memoria significativa de los alumnos, “suelen coexistir dos estructuras semánticas paralelas, yuxtapuestas, cumpliendo funciones diferentes; la primera, la estructura semántica académica, que resuelve los problemas académicos del aula, la segunda, la estructura semántica experiencial, que sirve de fondo a la interpretación e intervención en los problemas de la vida cotidiana”.<sup>25</sup> Quizás resulte consolador también para mí, que la alumna pudo echar mano a ambas estructuras para la resolución de la prueba no encontrando obstáculo en mi “mirada”, ya que como sostiene Beillerot “quienes poseen saberes dominantes tratan de imponer, mientras que otros tratan de resistir”.<sup>26</sup>

Es posible también, que el “modelo” que quise ofrecer como profesor dejó paso a fisuras o intersticios de las propias representaciones del docente en las que la alumna se reconoció de tal suerte, que en la evaluación podía existir una suerte de “transacción de reconocimientos”, con fuerte provocación emocional, tal como lo comenta Barbier, especialmente con la cita de Isaías: “a) Dios me ha valorado, b) yo reconozco en él a mi Dios, c) eso me da fuerza.”<sup>27</sup>

## 5.- Revisando: ayer y hoy

Lo que parecía una “fuga” me hizo pensar mucho acerca de lo que enseñé, de lo que generé, de lo que provocó con mis intenciones manifiestas o no (para mí, para los otros). También acerca de cuántas veces pienso que puedo estar en línea de una Historia “razonada” y sin embargo cambia la forma en que es “repetida” lo que dijo el profesor que “debía ser repetido”. Se me hacía, entonces consciente un problema sobre mi práctica a la que yo le daba un fundamento teórico considerándola innovadora, pero la misma continuaba “*estereotipada y reproductora*”<sup>28</sup>

En este sentido y con respecto a las estructuras yuxtapuestas. Pérez Gómez también sostiene que ambas no solo pueden organizarse y desarrollarse de manera autónoma e independiente sino que incluso pueden “incorporar principios contradictorios entre sí.” Dice además que “los conocimientos que aprende el alumno/a en la institución escolar, a través del currículo oficial, se convierten con bastante frecuencia en conocimientos teóricos aislados y separados de los esquemas de pensamientos que rigen la interpretación y la acción. El proceso educativo, en este aspecto, ha perdido su valor, al conducir a un aprendizaje efímero de contenidos o adornos retóricos sin virtualidad práctica” y aunque lo diga Darwin, que ya nos visitó en este trabajo, agrego yo.<sup>29</sup>

Como ha sostenido Davini, diversas investigaciones muestran que el docente 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.<sup>30</sup> ¿Hasta dónde esta condición había afectado mi idea del *buen docente* desde donde esperaba ser reconocido? ¿O es que la alumna, sin desmedro de seguir atentamente los tópicos del curso y ser una buena estudiante, sintió que debía ser reconocida también ella en sus creencias?

Pero descartada la existencia de la neutralidad, ¿cuánto de mí se filtraba como *curriculum más clandestino que oculto*? ¿Qué lugar creía yo permitirme en mis clases para la subjetividad? ¿Cuánto permitía y debería permitir a mis propios alumnos?, pregunta esta, que la alumna me interpela a fondo ¿y cuál era el lugar que debiera darle a ello en la evaluación? La implicancia con el proceso de aprendizaje a evaluar en la

niña resulta evidente. Al decir de Charlot: “Si la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, “un contenido de pensamiento”, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa en tal situación”<sup>31</sup>

Esto se debe tener en cuenta especialmente, ya que en la enseñanza en general y como la circunstancia aquí relatada en particular “ocurren más cosas de las que a primera vista se nos presentan como evidentes e incluso tienen lugar fenómenos ajenos a la voluntad del profesor y de la institución escolar. Ambos “enseñan” más de lo que dicen querer transmitir, aunque no logren todo lo que pretenden y aunque lo realmente conseguido no coincida con todo lo que se buscaba”.<sup>32</sup>

Como también comentamos, otro efecto que se produjo en mi reflexión, fue hasta dónde la expresión de la niña se canalizó como efecto de demostración de resistencia ante el poder docente. Sostiene Davini que en las relaciones entre sujetos, “pocas dejan tan transparente las tramas de poder como la situación pedagógica. El trabajo docente, como trabajo pedagógico, tiene una especificidad y una determinada naturaleza y orienta hacia finalidades. En sí mismo es complejo y contradictorio, en la medida en que supone una relación entre sujetos con experiencias diversificadas y jerárquicamente diferenciadas”.<sup>33</sup>

La asimetría propia del vínculo pedagógico es la que le otorga al profesor una cuota de poder de decisión sobre el “destino” de sus alumnos. Derivado de su propio rol, el ejercicio del poder se materializa en una serie de “rituales” (orales, escritos, exámenes, calificaciones, etc.). En cierto modo, dichos rituales podrían enmarcarse en lo que Bourdieu denomina la violencia simbólica, en referencia a la ejercida por los Estados y que la caracteriza como la capacidad de imponer significados y de hacerlo de forma legítima.<sup>34</sup> En el caso de los docentes, al igual que para los Estados, esta capacidad puede llevarse adelante incluso sin intencionalidad, pero de hecho al asumir ciertos

roles el docente está marcando las condiciones en las que va a desarrollar su práctica y está generando la aceptación tácita de los subordinados, en este caso los estudiantes.

El docente podrá ejercer ese poder con justicia o arbitrariedad. Si es ejercido con justicia favorecerá los vínculos interpersonales en el aula, dando la posibilidad a los estudiantes de experimentar una relación humanizadora donde sus esfuerzos o negligencias serán destacados o sancionados con racionalidad y coherencia. En ese caso, el docente demostrará dos de las características de su oficio: la del vocacional y la del profesional reflexivo<sup>35</sup>. Sin embargo, si el poder es desempeñado arbitrariamente, se deteriora la relación docente-alumno introduciéndose componentes de sumisión y dependencia que inhiben el aprendizaje y dificultan la construcción de personalidades autónomas. En este caso el docente no estará actuando como un profesional y no estará concibiendo a la docencia como una “virtud ciudadana”, al decir de Cullen.<sup>36</sup>

Más allá de las razones psicológicas que puedan subyacer al ejercicio arbitrario del poder por parte de los docentes, ciertos modelos pedagógicos contribuyen a su instalación. La práctica de una concepción didáctica transmisiva culmina desembocando en una enseñanza receptiva y acrítica lo que provoca efectos negativos en la construcción de la ciudadanía, pues ignora los saberes de los alumnos y desconoce que el docente, en tanto sujeto, es portador de concepciones y significados.

Por si fuera poco, la cuestión de los saberes está unida a la de la legitimidad. Muchas veces, las propuestas de evaluación pretendidas por los docentes provocan el encuentro (aunque permanezcan oculto) de saberes que son rivales.<sup>37</sup> 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 dice Beillerot que el “*proyecto*” de todo saber dominante es “*convertirse en el saber unificador de los demás*”.<sup>38</sup>

También sostiene el mismo autor, que el proceso creador necesario para cada sujeto tiene una característica fundamental: es singular y por lo tanto no reproducible. Al ser único, difiere de los demás por la amplitud de los saberes disponibles y por la manera diferenciada de utilizarlos. Cualesquiera sean los saberes, ese sujeto no reproduce su propia creación, porque el proceso creador como tal no se acumula. Sólo se conocen las

respuestas que quieren darnos, incluso si se descubren en ellas respuestas ocultas a sus ojos.<sup>39</sup>

Una praxis reflexiva, autocrítica y atenta al contexto le permitirá, no obstante, al educador definir sus intenciones y las condiciones para lograr una “buena enseñanza” en el sentido que lo plantea Fenstermacher<sup>40</sup>. Como bien lo ha señalado, la “relación entre educación y pedagogía establece la tensión de la práctica profesional del docente. La primera inducirá los procesos de sujeción que permitan el desarrollo personal y grupal de los individuos como actores sociales y la segunda inducirá la conciencia emancipatoria que reclama para la condición humana el profundo sentido de la libertad personal y social.”<sup>41</sup>

El caso pues, contribuyó en mí a estar mucho más atento (quizás un poco más consciente) sobre lo que hago, sobre lo que propongo o de ser más cuidadoso con caer en Historias “absolutas” o “totales”. De una Historia “absoluta” muy pocas cosas pueden surgir exceptuando otros absolutismos. Según ha señalado José Pedro Barrán: “Como todo joven de los 50 y de los 60, partí de 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. Mis creencias intelectuales tuvieron la misma rigidez que mi relación con los demás. Así como la gente era buena o mala, las ideas eran falsas o verdaderas. Allí sólo había ideas. Eso se ha ido modificando con el correr de la vida”<sup>42</sup>. De todo esto también se desprende una concepción de la Historia y de la enseñanza de la Historia y se me ocurre que de otras asignaturas (¿Literatura? ¿Filosofía? ...)

También el caso provocó un decidido deseo por comenzar con un estudio más sistemático de mis prácticas. Ponerme en “tela de juicio” a partir de mis experiencias, ya que sin ello “la enseñanza se convierte en rutina con escasa oportunidad de aprender y crecer. Como ha sido repetido tantas veces, no aprendemos de la experiencia, aprendemos de la reflexión sobre nuestra experiencia”.<sup>43</sup>

Aquellas tendencias absolutas y/o herméticas de las que hablaba Barrán pueden estar también latentes y al acecho, aunque vengan presentadas en otros “envases”. Qué mejor que reconocer cómo pesan en nosotros aquella cultura laicista que nos condiciona tanto,



que nos establece un “deber ser” formal pero que nos aleja de nuestra identidad, de reconocernos, de vernos quienes somos, de hacernos conscientes de nuestras intenciones de enseñanza, asumiéndolas desde nuestra libertad responsable. ¿Cómo ser profesor de Historia, profesar una fe, realizar una “buena enseñanza” y no sucumbir en el intento?

Sin duda que este caso contribuyó en mí a cuestionarme más que nunca sobre la utopía de la neutralidad y/o la laicidad, al menos como en la generalidad se le concibe, pero también acerca del uso del poder docente y del respeto por la libertad del educando. Por supuesto a darme cuenta, como en otros relatos posibles y como si fuera necesario, a que no puedo con todo. Doy fe.

**Alejandro Sánchez Blanco**

## **Bibliografía**

---

**Astolfi, J.P.:** (1997) *“Aprender en la escuela”*. Ed. Dolmen. Santiago de Chile.

**Barbier, J-M :** (2000) *“Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation.”* Boeck Université, Bruxelles.

**Beillerot; Jacky et al** (1998) *“Saber y relación con el Saber”*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

**Bidegain, Ana María** (2004) “Secularización y Laicización en el Uruguay Contemporáneo” (Siglos XIX y XX) en Bastian, Jean-Pierre (coord.) *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada* México. FCE

**Bolívar; A. et al** (2001) “Campos de investigación biográfico – narrativa en educación” en *“La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología”*. Ed. La muralla, cap. VII

**Caetano, Gerardo,** Gerardo (2011) *La República batllista* Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo

**Cullen, C.:** (1997) *“Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro”*, Buenos Aires, Novedades Educativas, (2da.ed.)

**Charlot, Bernard,** (2006) *“La relación con el saber. Elementos para una teoría”* Traducción. Ed. Trilce. Montevideo.

**Chervel, Andre.** (1998) *La cultura escolar: una aproximación histórica*. Paris. Belin.  
**Habermas, Jürgen y Ratzinger, Joseph.** (2008) *Entre razón y religión: dialéctica de la secularización*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

**Davini, Ma. Cristina** (1995), *“La formación docente en cuestión: política y pedagogía”*; Ed. Paidós, Buenos Aires

**Fenstermacher, Gary** (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. (ED): *“La investigación de la enseñanza”* vol. I. Enfoques, teorías y métodos. Piados. Barcelona. Bs. As., México.

**Gimeno Sacristán J., Pérez Gómez, A.** (1989) en *“La enseñanza su teoría y su práctica”* Akal, Madrid.

**Greising, Carolina,** (2013) “Los pleitos por la educación” en Caetano, Gerardo; Geymonat, Roger; Greising, Carolina y Sánchez, Alejandro *El “Uruguay laico”. Matrices y revisiones*. Montevideo. Taurus

**Habermas, Jürgen y Ratzinger, Joseph.** (2008) *Entre razón y religión: dialéctica de la secularización*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

**Mallimaci, Fortunato** (2004) “Catolicismo y Liberlismo: las etapas de enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América Latina” en Bastian, Jean-Pierre (coord.) *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada* México. FCE

**Montero, Lourdes** (2001) *“La construcción del conocimiento profesional docente”*. Ediciones Homo Sapiens, Santa Fe.

**Perrenoud; Philippe.** (2004) *“Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica”* Ed. Grao, Barcelona.

**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

**Pérez Gómez, A.:** (1995) “La interacción teoría-práctica en la formación del docente” en Fernández, J.: *“El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria”*. Ed. Aljibe. Madrid..

**Ricœur, Paul et Tiffeneau, Dorian** (1977) *“La sémantique de l’action”*. Editions du Centre National de la Recherche Scientifique (CNSR), Paris

**Rilla, José Pedro** (2008) *“La actualidad del pasado”*, Debate, Montevideo

**Sánchez; Alejandro, Geymonat, Roger** (1996) *“La búsqueda de lo maravilloso. San Cono y otras devociones populares”*, Cal y Canto, Montevideo,

**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>

**Schon, Donald** (1982), *“La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”* Paidós; Barcelona

**Stenhouse, L.** (1991): *“Investigación y desarrollo del currículum”*, Madrid: Morata

**Tenti Fanfani, E.,** (2003) en *“La escuela y los modos de producción de la hegemonía”*, Revista Propuesta educativa, FLACSO

**Zabalza; Miguel Ángel** (1991) en *“Los Diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores”*, Universitas, Barcelona

**Zavala, Ana** (prólogo) en Zavala, A., Scotti, M. (2005) *“Historias de la enseñanza de la historia. Relatos que son...teorías.”* Productora Editorial. Mdeo. Uruguay

---

<sup>1</sup> Esta traducción al inglés del resumen fue realizada tanto en este caso como nuestro artículo en el número anterior de "Historia y Docencia" ("La insólita fundación de los maristas en el Uruguay") por la docente de Historia y de Inglés, Prof. Eliana Harriague, a quien agradezco mucho su colaboración.

<sup>2</sup> 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 y subrayando sus límites. 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.

<sup>3</sup> Dice Schon: "En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y pocos claros se resisten a una solución técnica (...) El práctico debe elegir. ¿Tendrá que quedarse en las tierras donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominante, o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?" (Schon, Donald;1982:17)

<sup>4</sup> Ese era el momento de mi ciclo de vida. Según Daniel Super "la vida profesional de un individuo forma globalmente un ciclo de vida, que pasaría por una sucesión de estadios o fases diferentes. Éstas son los modos de inserción profesional, que hacen que tengan una actitud general frente al trabajo, según como lo viven, como lo articulan con otros dominios de la vida, o la relación que establecen entre entorno social y ejercicio de la profesión" cit por Bolívar; A. et al (2001) En donde no se ubica página como en este caso y siguientes es que se debió al uso de materiales digitalizados pero a la vez son correctos los datos de Autor/es, editorial y año.

<sup>5</sup> Según Perrenoud (2004) la capacidad de un practicante de teorizar su propia práctica implica, en primer lugar, la de verse en funcionamiento y también en disfunción sobre uno mismo y sobre lo que está en curso en la clase y en el centro.

<sup>6</sup> Los saberes de las disciplinas sociales y humanas incluyen aportes del campo científico y otros que no lo son y están influidos por concepciones filosóficas e ideológicas, y sus objetos y métodos son imprecisos y variables. Beillerot; Jacky et al (1998)

<sup>7</sup> Al decir del mencionado Daniel Súper la interacción entre individuo y entorno se traduce psicológicamente en unas preocupaciones de la carrera, con sus propias tareas vocacionales en cada etapa, que definen cada estadio cit por Bolívar; A. et al (2001)

<sup>8</sup> Gimeno Sacristán J. , Pérez Gómez, A. en "La enseñanza su teoría y su práctica " (1989)

<sup>9</sup>Toda acción encierra un compromiso ético ¿puede haber una acción éticamente neutra? La responsabilidad del autor sobre su acción, le exige asumir las consecuencias de esa acción, encierra un acto racional, pero a su vez como plantea Ricœur: "no puede ser simplemente analítico y descriptivo". En Ricœur, Paul et Tiffeneau, Dorian (1977 )

<sup>10</sup> El "profesor esperado" se encontraba al decir de Daniel Super en el "Estadio de establecimiento de la profesión" o sea en la búsqueda de la plena realización en su vida profesional, de status "adecuándolo a su personalidad, estabilización de su situación profesional, permitiéndose progresar. La afirmación de sí, la expresión de su vocación y el reconocimiento por los otros, están en el centro de las preocupaciones de este período" cit por Bolívar; A. et al (2001)

<sup>11</sup> Pérez Gómez, A., "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción" en "La enseñanza su teoría y su práctica" Sacristán/Pérez Gómez (1989)

<sup>12</sup> Ídem.

<sup>13</sup> Perrenoud (2004)

<sup>14</sup> Davini, Ma. Cristina (1995).

<sup>15</sup> "Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción. Inherente a toda sorpresa está el hecho de que se consigue llamar nuestra atención. La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción presente, al menos en alguna medida resulta consciente, aunque no se produzca por medio de

---

palabras. Tenemos en cuenta tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción que preparó el terreno para ello. Nuestro pensamiento se vuelve sobre el fenómeno que nos sorprende y, en simultáneo, sobre sí mismo” Schon, Donald (1982)

<sup>16</sup>Barbier, J-M (2000)

<sup>17</sup> La relación con el saber la establece “un sujeto consciente de su deseo, produciendo un saber de su deseo y un saber de la manera en que se produce el saber como dependiente del objeto de deseo” Beillerot; Jacky et al (1998).

<sup>18</sup> Algo parecido, como proveniente de una pulsión ingobernable (“yo creo que...”), tuve oportunidad de comentar en otro trabajo: “Esta “sociedad laica” fue convocada a opinar sobre lo “religioso”. Y no dejó pasar su oportunidad de decir “lo que sabía”, que después de todo se parecía a su forma de “creer”. Lo religioso, en aquella sociedad, no parecía como algo ajeno o desconocido. De distintos sectores, incluidos los no católicos, se pretendió demostrar erudición en el tema.” Todo esto referido a la sociedad uruguaya y la devoción a San Cono y a lo que denominamos “Las exigencias del espíritu del Hombre”. Alejandro Sánchez – Roger Geymonat (1996:129)

<sup>19</sup> Astolfi, J.P. (1997)

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> Dice Ana Zavala “Las teorías de la práctica (sustantivas), nacen de la propia práctica y a su vez la guían. No se ‘aplican’ a nada. Las teorías académicas (formales) nacen de la apetencia de saber acerca de un objeto de estudio, al cual finalmente describen, explican y posiblemente predicen en un campo de relativas regularidades.”. (2005:16)

<sup>22</sup> Charlot, Bernard, (2006).

<sup>23</sup> Citado por Davini, Ma. Cristina (1995)

<sup>24</sup> Pérez Gómez, A.I.: (1995). Por lo demás, y según Schulman, desde el momento “que la enseñanza es interactiva, con la conducta del profesor proyectada sobre el alumno, resulta ridículo, en principio, establecer directrices sobre como debe ser la actuación del profesor (...) La enseñanza es el prototipo de una empresa idiomática, individual, clínica. La política educativa implica lo remoto, lo nomotético, lo insensible”. Citado por Zabalza; Miguel Ángel (1991)

<sup>25</sup> Idem

<sup>26</sup> Beillerot; Jacky (1998)

<sup>27</sup> Sobre transacciones de reconocimientos, Barbier cita dos ejemplos: “Un personaje dice a su esposa: “Esa joven me dice que soy hermoso. ¡Qué hermosa es! Tú me repites que soy feo. Siempre me pareció: tu eres horrorosa” (Giraudoux Jean, El Apolo de Bellac, ed. Grasset, Paris, 1947, p. 67). El segundo es un pasaje de Isaías aún más conocido (Isaías 49.3): “Si, el Señor me valora. Mi fuerza es mi Dios”. Como muestran estas citas, lo que llamo transacciones de reconocimiento son todas las situaciones y las prácticas en las que seres sociales establecen una relación explícitamente fundamentada en una atribución recíproca de valor en un determinado registro. Atribución de valor que luego resulta una suerte de importante palanca para impulsar la acción: como en la cita de Isaías” Barbier, J-M (1998)

<sup>28</sup> Pérez Gómez, A.I. (1998)

<sup>29</sup> Idem

<sup>30</sup> Davini, Ma. Cristina; (1995)

<sup>31</sup> Charlot, B.: op.cit (2006)

<sup>32</sup> Gimeno Sacristán J. , Pérez Gómez, A. (1989)

<sup>33</sup> Davini, Ma. Cristina (1995) .

<sup>34</sup> De acuerdo a lo planteado por Tenti Fanfani, E. (2003)

<sup>35</sup> Al decir de Ana Zavala, el solo hecho que la práctica está gobernada por una lógica práctica basada en la reflexión de práctico y no por las regularidades normalizadas de las teorías de la academia “tiene siempre un efecto demoledor sobre los ámbitos de poder, tanto administrativo como académico. El brazo del poder parece ser, finalmente, más corto de lo esperado. En realidad no es tan corto, pero no se ejerce de la manera que se piensa, haciendo estudiar ciertos temas a los profesores y a los estudiantes de profesorado, y formulando planes de estudio y programas obligatorios”. Zavala, Ana (2005:16)

---

<sup>36</sup> Cullen, C.: 1997

<sup>37</sup> Sánchez Alejandro; Alfredo Decia “La prueba diagnóstica como “insumo para la planificación” o como “clausura de la conciencia didáctica” en <http://www.uruguayeduca.edu.uy>

<sup>38</sup> Beillerot, Jacky (1998)

<sup>39</sup> Ídem

<sup>40</sup> Este autor plantea que una “buena enseñanza” debe tener fuerza ética y epistemológica: “preguntar que es una buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio en los estudiantes. Preguntar qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” en Fenstermacher, 1989 citado por Davini, (1995)

<sup>41</sup> Ídem

<sup>42</sup> Y agregaba “Yo ahora no creo con la dureza y firmeza de antes en valores absolutos y en posiciones intelectuales que reflejen esa fe en valores absolutos. Tal vez el único valor absoluto en el cual creo (...) es el de la tolerancia. Que no es tampoco tolerancia de ‘tolerar’, lo que a menudo implica partir de la base de que tenés la verdad y tolerás al otro cuando está equivocado. Se trata más bien del reconocimiento del que en el otro puede haber verdad, probablemente más que en ti mismo”. En “Brecha”, 30 de diciembre de 1992, “*La juvenil madurez*”. Entrevista realizada por Gerardo Caetano y José Pedro Rilla.

<sup>43</sup> Schulman citado por Montero, Lourdes (2001)