

LA HISTORIA RECIENTE EN LOS MANUALES ESCOLARES: EL CASO DE URUGUAY

Myriam CARREÑO

Introducción.

El objeto de este trabajo es analizar la incorporación de la «historia reciente» en el sistema educativo uruguayo. Se trata de un contenido nuevo que forma parte del campo disciplinar de las Ciencias Sociales. Aquí se estudiará la inclusión de dicho conocimiento en el programa de enseñanza primaria y se analizará un manual escolar dedicado a dicha disciplina en el 6º curso de ese nivel.

Para realizar este estudio he utilizado tres tipos de documentos: el nuevo programa en el que se explicitan los fundamentos filosóficos y pedagógicos que vertebran las acciones educativas de este nivel y dan fundamento a las áreas de conocimiento, -por lo tanto también, a las relacionadas con la enseñanza de la historia-; el manual de Ciencias Sociales para 6º curso¹ y el material didáctico que la Administración educativa ha puesto a disposición de los maestros en el portal «Uruguay Educa».

Con respecto a la expresión «historia reciente» es necesario tener en cuenta que en las últimas décadas se han utilizado diferentes locuciones para hacer referencia a la historiografía del presente histórico tales como Historia del Tiempo Presente, Historia Actual, Historia Inmediata, Historia Coetánea, entre otras. J. Aróstegui señala que estos términos «no tienen un significado análogo ni tampoco unívoco». Según el mismo autor, «la expresión que mejor reflejaría el espíritu de esta historia sería aquélla que incluyera en su rotulación el término coetánea»² ya que lo coetáneo expresa la idea clave de esa coincidencia entre historia vivida e historia escrita. En este caso he utilizado la expresión «historia reciente» no porque me parezca la más ade-

1 SÁNCHEZ, A. C.; REYES ALONSO, S. PÉREZ, R.: *Libro de ciencias sociales de 6º año*, Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública, 2009.

2 ARÓSTEGUI, J.: *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid, Alianza Editorial, 2004, p. 29.

cuada, sino porque es la que aparece con más frecuencia en los documentos utilizados como los libros y artículos referenciados en el portal educativo antes mencionado y en las bibliografías contenidas en los artículos escritos con motivo de la incorporación de este nuevo saber a la escuela primaria.

Algunas precisiones sobre el contexto de este análisis.

El 27 de junio de 1973, en Uruguay se materializó un golpe de estado que anuló el funcionamiento democrático de las instituciones. Se concretó, pues, en esa fecha, una ruptura institucional seguida de la implantación de una nueva forma de gobierno (dictadura cívico-militar) que vino a sustituir a una de las democracias más antiguas y consolidadas de Latinoamérica. En esas circunstancias se puso en marcha, por parte de los golpistas, un plan de «amnesia obligatoria», según expresión de E. Galeano que intentó ocultar a las generaciones que se formaban buena parte de un pasado de reivindicaciones y luchas por conservar las conquistas logradas durante el último cuarto del siglo XIX y la primera mitad del XX. Las medidas tomadas en educación, por parte de la dictadura, estuvieron dirigidas a silenciar los acontecimientos de las últimas décadas, previas al golpe de Estado. La desmemoria, entonces, se institucionalizó no sólo a través del terror sino, como ocurre en estos casos, utilizando el sistema educativo como núcleo fundamental de gestión de la memoria. Como señala V. Martínez, «En la siempre creciente noción de enemigo, las Fuerzas Armadas abren dos nuevos frentes de lucha: la enseñanza y la cultura. El Poder Ejecutivo interviene la Universidad y suprime los viejos planes de estudio [...] Los antecedentes políticos de los funcionarios pasan a los servicios de seguridad de los Ministerios del Interior y de Defensa. Se inician destituciones masivas en la Universidad, Secundaria y Primaria»³. Se establece la censura previa en las actividades culturales como el teatro, el cine, el Carnaval. Algunos medios de comunicación se clausuran de manera definitiva, a los que quedan, se les imponen pautas, algunas dirigidas también a controlar el alma, como la orden de «evitar el tono decepcionante de los editoriales o enfatizar las obras positivas del gobierno»⁴.

Es necesario recordar que la dictadura uruguaya no fue un hecho aislado sino que este país -luego se supo- era sólo una parte de un amplio plan de represión ideado para América Latina -el «Plan Cóndor»-, que incluía también a Chile, Argentina, Paraguay y Bolivia.

La tímida vuelta a la democracia en 1984, no supuso la recuperación de la memoria de los años de dictadura sino que, por el contrario, esta aspiración se encontrará con diversos obstáculos nacidos, fundamentalmente, de

3 MARTÍNEZ, V.: *Tiempos de dictadura. 1973/1985. Hechos, voces, documentos. La represión y la resistencia día a día*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, p. 31.

4 *Ibidem*, p. 39

normativas -leyes y decretos- conducentes a lograr el perdón para aquéllos que habían llevado a cabo la política de terror y, en consecuencia, lograr el olvido. Estas políticas fueron estimuladas tanto por el gobierno uruguayo como por los de los países antes mencionados que, en su afán de ocultamiento de la verdad, dieron origen a verdaderos procesos de amnistía en la región dejando en la impunidad los crímenes cometidos durante los periodos dictatoriales. A pesar de ello, grupos de familiares de detenidos desaparecidos, organizaciones de derechos humanos, organizaciones sindicales, maestros y profesores se movilizaron para recuperar la memoria de ese tiempo -el de la dictadura- de opresión y oprobio.

Dicho movimiento forma parte de una corriente internacional de recuperación de la memoria surgida en las últimas décadas del siglo XX que se extenderá hasta el presente siglo. Este movimiento, aunque acontece en países muy diversos, tiene unos objetivos y expectativas comunes que relativizan las diferencias de origen ya que todos pretenden corregir las injusticias que generaron las violaciones de los derechos humanos que, en el caso que aquí me ocupa, surgieron del propio Estado que organizó la política de terror.

La historia reciente en el sistema educativo uruguayo: la renovación de los programas de la enseñanza primaria.

Este nuevo saber, -la historia reciente- entra a formar parte del currículo escolar en Uruguay a partir de la aprobación del nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria⁵ que, de forma experimental, comienza a desarrollarse en el curso del año 2009. Su aprobación constituye la última etapa de un proceso de elaboración que había comenzado en 2006 y del que habían formado parte los docentes en diversas modalidades de participación: grupos de trabajo, salas docentes nacionales, jornadas de reflexión y análisis, asambleas técnico docentes y asambleas nacionales. Intervinieron, también, como invitados, profesores de enseñanza secundaria que integraron las comisiones que tuvieron a su cargo organizar por áreas de conocimientos los contenidos a ser enseñados. De esta manera, se dio respuesta al propósito de trabajar con especialistas en cada campo disciplinar cuidando, así, tanto los aspectos epistemológicos como la necesaria articulación curricular entre primaria y secundaria.

Los fundamentos teóricos de este programa se centran en dos ideas directrices: a) la democracia social fundamentada en los Derechos Humanos, la diversidad, la participación, el trabajo digno y la solidaridad y b) la integralidad a través de la estética, la educación ambiental, la promoción de

5 CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *Resolución N° 2, Acta Ext. N° 21 del 12 de diciembre de 2008.*

la salud⁶. De aquí deriva el derecho de todos a la educación y a una cultura general y plural. Es en esta línea de pensamiento que se adjudica a la educación una función emancipadora lo que implica educar para pensar, para decidir conscientemente dentro de una pluralidad de alternativas. Se admite la politicidad del acto educativo que implica que «los seres humanos deben emerger de su ignorancia -inconsciencia- e intervenir en la realidad históricamente situada reconociendo las tradiciones, las biografías individuales, y las relaciones intersubjetivas con otros hombres»⁷. De ahí que se considere que la educación es en definitiva, -como señalase Freire, a quien se cita- un proceso de concientización, de construcción de un pensamiento crítico para que el hombre se haga sujeto de los cambios, siempre en el marco de los Derechos Humanos, y adquiera poder para «desocultar» las formas de dominación⁸.

Esta filosofía de la educación -que aquí sólo se ha expuesto en grandes líneas- contextualiza toda la tarea educativa y, por lo tanto, también la enseñanza de la historia.

Acerca de la enseñanza tradicional de la historia.

Antes de referirme al caso concreto que me ocupa en este trabajo, parece necesario recordar algunas cuestiones referidas al papel que tradicionalmente ha desempeñado la enseñanza de la historia en la escuela. Esta disciplina estuvo fuertemente vinculada a la creación de identidades comunes contribuyendo, de esta manera, a la estructuración de los proyectos nacionales que fueron concretándose desde mediados a finales del siglo XIX en América Latina. La función de la historia enseñada en la escuela fue la de transmitir la existencia de un pasado común de acuerdo y consenso, en un momento en que la identidad cobraba importancia capital para afianzar la idea de Nación. La historia enseñada en la escuela tomó la forma de un relato triunfal, mítico, una epopeya de la que el niño que aprende puede formar parte porque esa epopeya lo cobija bajo el «nosotros». Las guerras de independencia y sus protagonistas más destacados, los héroes nacionales, fueron construyendo un pasado común, nacional, en un territorio, escenario de los hechos gloriosos, que se constituía, de esta manera, en «mi patria».

Esta historia escolar privilegia entre sus objetivos aquéllos que pueden calificarse de identitarios omitiendo cualquier planteamiento crítico y eliminando el conflicto. En todo caso, el conflicto aparece vinculado a lo negativo. En demasiadas ocasiones las luchas sociales y políticas han quedado

6 ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Consejo de Educación Primaria, *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*, p.10. En, <http://www.cep.edu.uy/index.php/programescolar>

7 *Ibidem*, p. 18.

8 *Ibidem*, p. 18.

al margen de este modo de enseñar historia y, por lo tanto, no han formado parte de la explicación de la compleja conformación de la identidad, del «nosotros». Esta genealogía mítica de la nación enseñada en la escuela, estuvo más vinculada al sentimiento, a lo afectivo, que a la razón; en consecuencia, estuvo alejada de las exigencias epistemológicas que legitiman el proceso historiográfico. En cambio, fue y es muy eficaz como instrumento de cohesión social y de la homogeneización cultural que «lo nacional» y la conformación de la sociedad civil reclamaban.

Hoy, en un contexto poscolonial, la globalización parece desdibujar el objetivo identitario al favorecer la pérdida de las funciones tradicionales de los estados nacionales. Aquella lealtad nacional en que se empeñó la escuela debe compartirse con otros valores que surgen del proceso de globalización y, a la vez, con el respeto a las minorías, en el marco de los Derechos Humanos que suelen dar fundamento al desarrollo de las actividades educativas. Lo plural, la diversidad cultural, entra, así, a formar parte de los objetivos de los programas, como ocurre en el de Uruguay. Sin embargo, las tendencias globalizadoras no han eliminado las orientaciones identitarias. Como se señaló hace ya varios años en el Informe a la UNESCO elaborado por la Comisión Delors, las sociedades mundiales «operan en dos direcciones: hacia la mundialización pero también hacia la búsqueda de múltiples enraizamientos particulares»⁹. Y esta característica se refleja, también, en el programa que vengo analizando, por ejemplo, cuando se dice que: «La memoria colectiva resignifica la importancia de las efemérides como acontecimientos constitutivos de su propia identidad»¹⁰.

La enseñanza de la historia en el nuevo programa: la historia reciente como novedad.

Como se señaló antes, la historia en el programa del nivel de primaria en Uruguay, forma parte de las Ciencias Sociales. Éstas están orientadas a «estudiar los problemas sociales [...] como un objetivo ligado a la posibilidad de construir diversas explicaciones teóricas sobre los conflictos sociales, ya que éstos se encuentran asociados a múltiples y complejos cambios económicos, sociales, políticos y culturales que tienen que ver con la concentración del poder y la riqueza de algunas clases o sectores sociales y la opresión y pobreza de otros»¹¹. Como puede observarse, en el programa no se omite la idea de conflicto, al contrario, se admite su peso en los cambios. Este aspecto conflictivo de lo social fue frecuentemente evitado en las narrativas nacionales

9 DELORS, J. Y COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO, 1996, p. 50.

10 ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Consejo de Educación Primaria: *Programa ...* Op. cit. p. 105.

11 *Ibidem*, p. 94.

en las que fluía un relato unitario, sin luchas sociales ni políticas, sin mayores complejidades, un relato escrito para ser fácilmente asimilado.

En coherencia con la idea de educación que se ha hecho explícita en el capítulo dedicado a la fundamentación general del programa, se dice que la enseñanza de las Ciencias Sociales «apunta a la concientización de los problemas del hombre en sociedad, a la construcción de alternativas, a la capacidad de deliberación y decisión, de elaboración de consensos, de orientación en un mundo de conflictos y de transformaciones lo que constituye un ejercicio pleno de la ciudadanía»¹².

En lo que respecta concretamente a la Historia, en el capítulo del programa dedicado a las «Fundamentaciones por áreas y disciplinas», se señala y se asume la evolución de esta disciplina y los cambios epistemológicos que ha supuesto dicha evolución; allí se dice: «De una historia basada en acontecimientos y hazañas, que se construyó desde el poder hegemónico y se transformó en una historia oficial, se cambia paulatinamente a una historia como ciencia en construcción, cuyos conocimientos adquieren carácter provisorio»¹³. Al menos en teoría, el programa suscribe las nuevas formas de hacer historia y se adhiere a las corrientes historiográficas actuales. Hay que destacar, también, que a la enseñanza de esta disciplina se le atribuye una participación significativa en la construcción de identidad.

Desde la idea de que el presente no se explica exclusivamente por sí mismo sino «a partir del conocimiento del pasado», el programa señala la necesidad de realizar la enseñanza del *pasado reciente* que «no puede ser –se dice– un mandato, una verdad institucionalizada, simplificada, ritualizada. Por el contrario, debería estudiar diferentes interpretaciones de los mismos hechos para poder cuestionar, dudar, pensar y construir su propio modelo interpretativo provisorio»¹⁴. En lo que respecta a la conceptualización de pasado reciente, que se indica como materia de estudio, no hay, en el programa, nada explícito. No se define el concepto, por lo tanto, no se ponen tampoco fronteras cronológicas a ese pasado. En cambio, en el material didáctico del portal «Uruguay Educa» hay artículos referidos a dicho concepto aunque utilizan distintas denominaciones, como «historia reciente» o «historia del tiempo presente». En todo caso, más allá de las discusiones terminológicas, queda claro que el término hace alusión a la voluntad de las autoridades educativas de que se enseñe la dictadura en la escuela primaria.

Dificultad para transmitir la historia reciente.

Finalmente, parece necesario recordar que la enseñanza de la historia

12 *Ibidem.*

13 *Ibidem*, p. 96.

14 *Ibidem.*

reciente tiene serias dificultades. Lo que se va a enseñar hace referencia a un pasado doloroso y violento, de ahí que este tema constituya un desafío para los educadores que deben desarrollar el programa. Sin lugar a dudas, en la enseñanza del pasado más cercano, el de la dictadura, se trata de cuestiones no siempre resueltas aún y cuyos protagonistas viven. Como señala Carretero «¿Cómo afrontar la enseñanza de una historia cuyos protagonistas están vivos y los efectos de sus actos presentes en la agenda pública actual? Y cuando se trata de hechos aberrantes y horribos, ¿cómo abordarlos restituyendo su complejidad?»¹⁵

Estas consideraciones son generalizables para todas las naciones que han abordado la historia reciente después de una dictadura como ocurrió también en Argentina y Chile. Pero cada sociedad tiene sus singularidades y es necesario, también, tenerlas en cuenta. En el caso de Uruguay, la explicación de la existencia del periodo dictatorial necesariamente tiene que cuestionar, como señala C. Demasi, «muchas de las certezas tradicionales, desde la idea de un talante social esencialmente pacífico hasta la misma viabilidad del país como ámbito de coexistencia de un entramado social variado. La sola existencia de la dictadura representa la evidencia de un fracaso, la prueba de la ineficacia o de la falsedad de muchos de los caracteres que han dado forma al imaginario colectivo»¹⁶. Por otra parte, los intentos de incluir el tema de la dictadura en los programas de enseñanza, al final de la década de los años ochenta, generó polémicas que llegaron al Parlamento y que se repitieron en los años posteriores con escasas diferencias argumentales. Las refutaciones de los opositores al tema se referían, fundamentalmente, a dos peligros: la «politización de los programas» y la «violación de la laicidad». Con respecto al primero, como dice el autor citado antes, «la sociedad se mantiene muy alerta temiendo que se reproduzcan en el aula los males que pretende eliminar y eso ha generado una hipersensibilidad hacia el “sesgo político” del docente»¹⁷. Con respecto al segundo argumento, evitar la pérdida de la laicidad supondría la posibilidad de presentar todas las versiones de los hechos como si tuvieran la misma importancia, como si fuesen equivalentes; un despropósito historiográfico capaz de paralizar cualquier acción educativa por mejor intencionada que sea. Esta posición contraria a la enseñanza de la historia reciente se hizo más fuerte con la aprobación de la «Ley de caducidad de la pretensión punitiva del Estado» que reforzó la tendencia al perdón y al olvido ya que dicha ley impidió que continuaran su curso las demandas de justicia ya

15 CARRETERO, M. Y BORRELLI, M.: «La influencia del presente en la enseñanza del pasado. Recomponer la memoria, pensar el conflicto», *Cuadernos de pedagogía*, 362 (2006), p. 71.

16 DEMASI, C.: «Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la dictadura en Uruguay». En JELIN, E.; LORENZ, F.: *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI, 2004, p. 143.

17 *Ibidem*, p. 144.

iniciadas por la violación de derechos humanos. El nuevo milenio traerá cambios en esta línea de actuación y en la sensibilidad de la sociedad. En el año 2000, durante el gobierno de J. Batlle, se creó y comenzó a funcionar la Comisión para la Paz que tuvo el objetivo de «consolidar la pacificación nacional y sellar para siempre la paz entre los uruguayos.» El Informe final de dicha Comisión confirma como verdaderas la enorme mayoría de las denuncias recibidas de la violación de los Derechos Humanos durante la dictadura. En el apartado de las Sugerencias Generales del Informe se alude a la educación. Allí se recomienda que se promueva en todos los niveles y poniendo especial énfasis tanto en los planes de estudio en general y especialmente en los procesos de formación de docentes y educadores, «un análisis objetivo y global de la triste realidad que vivió el país desde la década de los años sesenta y hasta mediados de los años ochenta, que rescate y valore una realidad completa y veraz y permita entender, asumir y reconocer, en toda su dimensión, las causas y los factores complejos y múltiples que incidieron para generar uno de los períodos más duros y trágicos de nuestra historia nacional¹⁸. Estas recomendaciones supusieron un estímulo para emprender la tarea de incorporar la enseñanza de la dictadura en el sistema educativo.

También los docentes debatieron, previamente a la reforma del programa, la idea de incorporar este conocimiento al sistema educativo. En estos debates se reflexionó sobre la conveniencia o inconveniencia de este conocimiento en la escuela y sobre la forma de abordarlo. A modo de ejemplo, puede verse el que organizó la Federación Uruguaya del Magisterio, la Universidad de la República y la revista *Quehacer Educativo* en octubre de 2008¹⁹.

El texto escolar.

El contenido del manual que se va a analizar está repartido en tres apartados: «Sección I/ Historia», «Sección II/ Geografía» «Sección III/ Construcción de la Ciudadanía». La sección de Historia está dedicada al siglo XX. Dentro de este periodo, se dedica un capítulo a la dictadura que se contextualiza en el marco regional, es decir, en el conjunto de las dictaduras latinoamericanas coetáneas y en el ámbito internacional extra latinoamericano. Está dirigido a alumnos del sexto curso de primaria que, teniendo en cuenta la legislación de ese país, tienen entre 11 y 12 años edad. Las investigaciones actuales indican que esa edad es apropiada para la comprensión de ciertos conceptos clave y razonamientos complejos²⁰.

18 Informe final de la Comisión para la Paz. *Sugerencias generales*, 81.a. En, http://archivo.presidencia.gub.uy/noticias/archivo/2003/abril/Informe_final.doc

19 Portal educativo de Uruguay. Uruguay Educa. ¿Cómo enseñar tanto sufrimiento? En, <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=138849>

20 CARRETERO, M.: *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Paidós, 2003, p. 232, nota 17.

La explicación. ¿Cómo y por qué pasó?

Se aborda la explicación del periodo dictatorial realizando una integración de los contextos nacional e internacional durante el siglo XX. De esta manera, se recomponen dichas realidades -nacional e internacional- mostrando su convergencia en la conformación posterior de la crisis que sirvió de excusa para el golpe de estado. Así, por ejemplo, se explican los avances económicos del país en la primera mitad del siglo XX vinculados a un orden económico internacional en el que las dos guerras mundiales supusieron un gran estímulo para la economía de Uruguay que se benefició de que los países contendientes se vieran obligados a importar materias primas y alimentos que, en esas circunstancias, no podían producir. Esta situación les llevó a pagar altos precios por los productos agrarios de Uruguay. Un país -continúa el texto- «esencialmente ganadero» y, en consecuencia agroexportador de materias primas, característica que «lo hacía depender de los vaivenes de la economía internacional dirigida por los países industrializados»²¹. Se observa cómo el hilo conductor de este discurso explicativo pone de manifiesto una debilidad propia de los países periféricos, la dependencia económica, aunque ninguna de estas dos expresiones sea utilizada en el manual. El texto deja claro que la bonanza económica se debió, fundamentalmente, a una coyuntura internacional.

También el ámbito político nacional es explicado desde el internacional. Se consideran La Guerra Fría y la división del mundo en dos bloques como el marco geopolítico global posterior a la Segunda Guerra Mundial. Se aborda la influencia de ese mundo bipolar en el que, especialmente en la década de los años 60, la región latinoamericana -excepto Cuba- queda bajo el dominio de EE.UU., país que influirá de manera decisiva en América Latina. Este tema ocupa una parte importante del contenido del capítulo tres de la sección de Historia. La división política del mundo se ilustra muy bien con una caricatura difundida durante los años 60 en la que se representa a los líderes políticos de la URSS y de EE.UU. echando un pulso con lo que la conflictiva política de bloques queda claramente representada y sintetizada con la ayuda de esta imagen.

El protagonismo militar, fuera y dentro del país, es otro de los temas que se tratan en este capítulo. Este fenómeno es considerado como una de las consecuencias de la bipolarización del mundo. «Los militares empezaron a ocupar espacios -se dice- que en pleno cumplimiento de los principios liberales les hubieran sido negados»²². El estamento militar tendrá en Uruguay, como en otros países latinoamericanos, la misión encomendada por los EE.

21 SÁNCHEZ, A. C.; REYES ALONSO, S. PÉREZ, R.: *Libro de ciencias sociales de 6º año*, op. cit. p. 20.

22 *Ibidem*, p. 68.

UU., de convertirse en el verdadero defensor de América ante la supuesta amenaza de la «subversión comunista».

Pasada la mitad del siglo, como consecuencia «del cambio radical en los mercados capitalistas mundiales», la región y concretamente Uruguay, viven una profunda crisis. «América Latina se veía bombardeada de inversiones estadounidenses, intensificando las deudas contraídas por los países de este continente. Al mismo tiempo se restringían las demandas de los productos americanos en el mercado mundial, provocando un descenso en las exportaciones». Este entramado económico internacional –se concluye en el manual– generó en Uruguay, «una balanza comercial desfavorable y la quiebra definitiva de las bases económicas que habían caracterizado, hasta el momento al Uruguay»²³.

A partir del relato de estos contextos –nacional e internacional–, el libro aborda la situación dentro del país. Se exponen las consecuencias de la crisis económica en el ámbito social, especialmente en el laboral, destacando los bajos salarios, la inflación, la desocupación y los conflictos sociales generados como consecuencia. La crisis lleva al país a utilizar las instituciones internacionales de crédito como el Fondo Monetario Internacional, lo que generó más deuda, malestar social, agitación estudiantil, endeudamiento cada vez mayor. En el marco de esta profunda crisis económica, el manual muestra y explica las respuestas alternativas ante la crisis por parte de distintos grupos sociales como la del movimiento sindical, la de la guerrilla y, posteriormente, la de la coalición de izquierdas, Frente Amplio, con ofertas y proyectos para la salida de la crisis por una vía institucional. Otra cuestión que se destaca es la aparición, en la década del 60, de los grupos armados que se manifestaban violentamente. «Surgidos como respuesta política a la crisis y deficiencias del sistema, contribuían a agravar la situación. Al mismo tiempo, las acciones de estos grupos guerrilleros servían como justificación al gobierno por sus propias acciones»²⁴. El texto incluye, pues, la violencia como una característica más del periodo.

En 1968 se intensifican los conflictos, de ahí que el manual lo considere como «el año que cambió la historia uruguaya». Puede pensarse, entonces, que los hechos ocurridos a partir de ese año constituyen los antecedentes inmediatos de la dictadura en el ámbito nacional. Es el año en que «se intensifican los conflictos laborales» y se produce en Montevideo «una importante agitación estudiantil» núcleo fundamental de la contestación, en muchos casos con actos de violencia. La respuesta fue una represión muy dura «por parte de la policía y el ejército que empieza a intervenir en disturbios internos». Los medios de comunicación fueron estrictamente controlados

23 *Ibidem*, p. 61.

24 *Ibidem*, p. 71.

mediante la censura con una larga lista de palabras prohibidas, los más críticos clausurados²⁵. Este clima «enrarecido y agitado» de tensiones sociales manifestadas en episodios de violencia y represión, condujo a la restricción de las libertades individuales y, a la par, «el Poder Ejecutivo fue ampliando sus facultades al punto de desconocer no sólo derechos contenidos en la Constitución, sino, también, las resoluciones del Poder Judicial y del Poder legislativo actuando en contra de la condición republicana de nuestro Estado»²⁶.

En este entramado de pérdidas sociales, reclamaciones, alteración de la condición republicana del Estado, violación de los derechos humanos, prohibiciones, clausura de publicaciones, militarización de los funcionarios públicos, el texto introduce el tiempo de dictadura, que abarca el capítulo IV que lleva por título «Silencio y Resistencia». En este capítulo se analizan las reacciones de los distintos grupos sociales ante el golpe de estado. El libro recoge el rechazo mayoritario de la población así como la indiferencia de una parte y el apoyo, aunque minoritario, de civiles. Esta circunstancia es la causa de que los historiadores hayan utilizado la expresión *dictadura cívico-militar* para denominarla, expresión que el manual recoge. Queda claro en la exposición, que si bien las Fuerzas Armadas fueron las protagonistas fundamentales del golpe, hubo colaboración de la población civil.

En este capítulo se explica la doctrina de la «seguridad nacional» ideología urdida en ese mundo bipolar, ya explicado, en el que, según dicha teoría, existen dos partes contrapuestas: por un lado, la civilización occidental y cristiana y, por otro, el comunismo internacional que representa el totalitarismo. Esta doctrina permitió a la Fuerzas Armadas «justificar su intervención, necesaria según este ideario, por la supuesta debilidad de los países occidentales ante el avance del comunismo»²⁷. De esta ideología deriva el concepto de «enemigo interno» -sujeto individual o social- que era asimilado al opositor político al que, por eso mismo, había que atacar y erradicar. El amplio significado de estos verbos en aquel contexto comprendía «la censura, la encarcelación por motivos ideológicos, las desapariciones forzadas, la tortura, y hasta el asesinato»²⁸. Un preciso y austero retrato del terror está destacado en negrita: «En proporción a su población, Uruguay llegó a tener el número más alto de prisioneros políticos de América Latina»²⁹.

Un recuadro de este capítulo está dedicado a explicar el «terrorismo de estado» concepto que, según la revisión histórica de los hechos acontecidos

25 *Ibidem*, p. 69.

26 *Ibidem*, p. 70.

27 *Ibidem*, p. 81.

28 *Ibidem*, p. 81.

29 *Ibidem*, p. 84.

durante la dictadura, permite a las autoras utilizar este término para caracterizar las acciones del gobierno teniendo en cuenta los métodos utilizados y las medidas tomadas para imponer su poder. Este concepto, como otros definidos en el texto, remiten al conflicto y colocan al Estado no sólo fuera del mito narrado en la Historia Nacional sino fuera de los principios que lo fundaron vinculados a los ideales de la Revolución y Francesa y que le asignaban el papel de protector de la ciudadanía. Se explican también, en el mismo capítulo, otros términos vinculados con la política de exterminio de los opositores como la «desaparición forzada», la «emigración ideológica», la «censura» o la intervención de la dictadura en la enseñanza. Se muestra, así, con bastante precisión el ambiente represivo y de intolerancia, de violación de los derechos humanos, vivido en aquellos años de silencio.

Como contrapunto del horror, la resistencia como opción emancipadora. Sin duda la resistencia resulta poco visible dada su particular naturaleza clandestina y, por lo tanto, difícil de narrar. El manual la aborda destacando sólo algunos aspectos como la creatividad desarrollada para resistir en silencio. Se menciona, como ejemplo, el canto popular escrito para ser leído entrelíneas que adquirió gran importancia como estrategia de resistencia; también las murgas (chirigotas), manifestación popular de gran arraigo que, en algunas ocasiones, logró salvar la censura y hacer llegar a la población sus canciones irónicas sobre el esperpento militar. La transición, la democracia pactada y la recuperación democrática cierran el capítulo.

Las dos guerras mundiales, la economía internacional y la dependencia económica de América Latina y, en concreto de Uruguay, la Guerra Fría, la creación del Fondo Monetario Internacional, etc., van hilando un discurso explicativo estructural que señala que las raíces de lo que pasó exceden lo puramente nacional. Se hace una genealogía del golpe de estado mostrando los acontecimientos internacionales que tuvieron influencia, más o menos directa, en la vida interna del país, una genealogía que señala con claridad las vinculaciones de lo que pasó dentro de las fronteras con un ámbito exterior y lejano. De esta manera, se muestra a los alumnos la interrelación y complejidad de lo sucedido. A mi juicio, el golpe de estado de 1973 queda suficientemente explicado, mediante la contextualización, como un proceso histórico que se desarrolla vinculado a situaciones internacionales.

En general todos los capítulos van acompañados de recuadros en los que se explican los conceptos utilizados en los textos, de imágenes, cronologías, fragmentos de escritos que incorporan al tema «la voz de algunos sujetos sociales» de la historia reciente. Se recomiendan fuentes históricas y se proponen actividades, estrategias que bien utilizadas pueden conducir a que el alumno comience a construir su propia narración de esta parte de la historia.

Reflexiones finales. Con la mirada hacia el futuro.

Entiendo que, en primer lugar, hay que valorar la trayectoria recorrida por los educadores uruguayos quienes con su trabajo y tesón, a pesar de las dificultades mencionadas antes, han logrado que se incluya en la última reforma educativa, la traumática historia reciente del país. Esto permite a las nuevas generaciones el conocimiento de esta etapa de la historia uruguaya, historia vivida por sus abuelos y por sus padres.

Este nuevo saber incluido en los programas y desarrollado en manuales escolares como el analizado en este trabajo, constituye una forma de evitar la desmemoria. El olvido se forja no sólo con el miedo y la impunidad sino, también, en el desconocimiento que conduce forzosamente al mismo fin.

La historia reciente es una buena estrategia para estimular una mayor sensibilidad democrática, una educación en el respeto de los derechos humanos y de la pluralidad, en tanto este aprendizaje puede permitir reconocer en el presente las condiciones conflictivas que hicieron posible el golpe de estado, asumirlas, analizarlas e intentar superarlas en las coordenadas que marcan el hacer democrático. Entiendo que esta enseñanza debe tener un carácter fundacional de todo proceso de regeneración democrático.

Las investigaciones sobre la cultura escolar dejan al descubierto que, en no pocas ocasiones, las prácticas escolares de los docentes se apartan de los programas y pueden obstaculizar la transmisión de determinados saberes a los que se *resisten* por diversas motivaciones. No sería raro que esta actitud de resistencia se hiciese presente en un tema tan sensible como éste sobre el que la sociedad y los políticos han estado divididos y cuya enseñanza podría poner al maestro en una situación incómoda o de conflicto. Aunque esta actitud se diese en algunos casos, la propuesta está en marcha y, atendiendo a los resultados de los debates previos a la aprobación del programa, parece que los maestros han aceptado el reto.

Comprobar si el conocimiento se ha hecho efectivo necesita tiempo. Creo que más allá de los resultados que pueda ofrecer en el futuro la Comisión de seguimiento nombrada a tal efecto, lo que se ha hecho hasta ahora es un gran paso adelante teniendo en cuenta el negacionismo ejercido por algunos políticos y grupos sociales. Sería deseable y pienso que muy posible, que este nuevo tema, en un tiempo no muy lejano, se constituya en uno más del currículo y que se acepte con la misma naturalidad que cualquier otro. De esta manera, la escuela uruguaya puede contribuir a lograr las aspiraciones que quedan reflejadas en el Informe de la Comisión para la Paz: «[...] la democracia como instrumento formal, sustancial y único de convivencia; el diálogo y la solución no violenta de los conflictos y las divergencias; la tolerancia y el respeto por los derechos de los demás como vehículo para

definir objetivos nacionales comunes, sin perjuicio de la diversidad que nos distingue como sociedad libre y pluralista; la consolidación plena del Estado de Derecho; la absoluta sujeción del Estado y sus agentes al marco de más estricta legalidad y, en definitiva, la promoción y protección genuina de los derechos fundamentales del hombre»³⁰.

30 Informe final de la Comisión para la Paz. *Sugerencias generales*, 81b ... Op. cit.