



**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN BACHILLERATO:
ESTRATEGIAS DOCENTES EN LICEOS PÚBLICOS DE PAYSANDU -
URUGUAY**

Carla María Bernardoni Pedreira

Dra. Ana María Sosa González

Montevideo,
30 de julio de 2018

Dedicatoria

A mi familia sostén imprescindible y estímulo permanente para continuar en este camino.

Agradecimientos

La escritura de esta tesis ha sido una tarea ardua y enriquecedora para quien no había tenido una formación académica sostenida en ese sentido.

Mi agradecimiento al Consejo de Formación en Educación que a través de la coordinación con FLACSO hicieron posible la concreción de esta Maestría en Educación, Sociedad y Política. La apertura de espacios de profesionalización para docentes de todo el país y de distintos sistemas educativos, posibilitó encuentros que hicieron aún más valiosa esta experiencia.

En lo personal, las lecturas y el diálogo con la Dra. Ana María Sosa González; a sus aportes desde un conocimiento profundo y sus miradas agudas han sido un estímulo para su concreción, todo lo cual quiero agradecer muy especialmente.

A los investigadores de la Universidad, Javier Correa y Evelise Quitzau, también debo agradecer el tiempo dedicado a sus lecturas y consejos pertinentes y profundos.

Por último, pero no menos importante, mi agradecimiento a mis queridos amigos, Cicely Bertín, Nelly De Agostini y José Estevez quienes también participaron de este proceso con sus lecturas y su postura frente al conocimiento, conformando un acompañamiento que desde distintos lugares, fue inspirador y motor constante hasta su culminación.

Índice

Introducción.....	9
1. El Pasado Reciente: un contenido polémico en la Reformulación de Bachillerato.....	11
2. Objetivos.....	14
Objetivos específicos.....	14
3. Factibilidad y educación de calidad	14
3. Justificación: por qué indagar en la enseñanza de la Historia Reciente	16
5. La Historia Reciente como campo de la Historia.....	17
6. El aula: un universo pleno de desafíos y complejidades	19
7. El escenario de la investigación	20
Capítulo I. La Historia Reciente y su enseñanza en el Uruguay	23
1.1. Aspectos generales del estudio de la Historia Reciente	23
1.2. El Pasado Reciente en clave regional.....	24
1.3. Políticas públicas de memoria en Uruguay: algunos antecedentes	26
1.4. El impacto de las nuevas políticas públicas en el sistema educativo	29
1.5. Ley General de Educación N° 18.437	31
1.6. La democracia recuperada: el difícil camino de su restitución	32
1.7. La memoria como eje estructurante del estudio del pasado	33
1.8. Pasado traumático, educación y el papel del docente.....	36
1.9. La enseñanza de la Historia Reciente.....	38
1.10. Estrategias didácticas: entre la tradición y la renovación.....	41
1.11. La evaluación.....	52
Capítulo 2: Aspectos metodológicos.....	54
2.1. La investigación cualitativa.....	54
2.2. La observación	56
2.3. La observación participante.....	58
3.4. El trabajo de campo.....	59
3.5. Las entrevistas	64
Capítulo 3. El aula, un universo a desentrañar	69
3.1. Algunas consideraciones preliminares	69
3.2. Las estrategias desarrolladas en el aula.....	73

3.1.1. Síntesis descriptiva de las estrategias de exposición, interrogación, contextualización y corrección del error	74
3.2.2. Uso de recursos audiovisuales, documentos y bibliografía. El respaldo de las nuevas políticas públicas de memoria.....	78
3.3.3 La búsqueda de testimonios, entrevistas, enseñando a investigar. Fronteras entre la memoria y la historia.....	82
3.4. Una “cuasi investigación” en las clases de Historia.....	91
3.5. Una mirada a lo local.....	98
Conclusiones	102
A modo de cierre	118
Referencias bibliográficas	121
Anexos.....	2

Índice de tablas:

Tabla 1. Plan de tesis.....	55
Tabla 2. Grupos, períodos y estrategias observadas.....	62
Tabla 3. Derecho 1, turno matutino, Liceo 1.....	62
Tabla 4. Derecho 2, turno vespertino, Liceo 1.....	63
Tabla 5. Derecho 2, turno vespertino, Liceo 7.....	63

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP Administración de Educación Pública

CBU Ciclo Básico Único

CES Consejo de Educación Secundaria

CIA Central de Inteligencia Americana

CNT Confederación Nacional de Trabajadores

CODICEN Consejo Directivo Central

COMIPAZ Comisión para la Paz

EPT Educación para Todos

FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FMI Fondo Monetario Internacional

JUP Juventud Uruguay de Pie

MLN Movimiento de Liberación Nacional

MSP Medidas Prontas de Seguridad

PRELAC Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe

SDDHH Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente

UDELAR Universidad de la República

Resumen

La presente investigación partió de la renovación curricular disciplinar (particularmente de los planes y programas de Historia) que el sistema educativo uruguayo ha realizado, incluyendo contenidos que resultaron polémicos sobre el pasado reciente y la violación a los derechos humanos, responsabilidad del propio Estado dictatorial (1973-1984). Para ello, estableció relaciones entre las recientes políticas públicas de memoria vinculadas a las dictaduras de las décadas de 1960, 1970 y 1980 en el cono sur latinoamericano y la incorporación de esos episodios próximos (y aún polémicos) a través de las diversas estrategias docentes en sus respectivas aulas. La existencia de relaciones de coetaneidad entre la historia vivida y su registro, implicó desafíos y dificultades al docente y al interior del sistema educativo. Desde la inicial renuencia de algunos docentes a abordar el pasado reciente en las aulas por temor a enfrentar las versiones de las familias hasta estrategias desafiantes que fueron puestas en discusión por diversos actores sociales y alcanzaron estado público en diversas ocasiones. Su abordaje en el aula reveló un pasado aún traumático para la sociedad uruguayo. A partir de ello este trabajo se propuso indagar cómo se enseñó el pasado reciente en las clases de Historia de 3° Bachillerato, opción Derecho de la ciudad de Paysandú – Uruguay, utilizando metodología de investigación cualitativa, basada en “el estudio de caso” que implicó observación de clases, análisis de documentación del profesor y realización de entrevistas a tres docentes. La investigación mostró que lo que en un primer momento podría ser de difícil abordaje fue modificándose. Las docentes asumieron el desafío y para ello, seleccionaron y desarrollaron diversidad de estrategias, incorporaron testimonios de las familias, promovieron el debate y la reflexión, con énfasis en la historia local.

Palabras clave: enseñanza de la historia reciente, memoria, estrategias docentes

Abstract

The following research, focused on the curricular and subject innovation (that included plans and syllabi of History), which the Uruguayan education system had included, most of them controversial about its recent past and the lack of respect of human rights, responsibility of the State during the dictatorship. Therefore, it established relations between its public policies of memory related to the dictatorships in the 1960, 1970 and 1980 in the south of South America and the inclusion of these controversial and painful episodes through the observation of the strategies selected by their teachers in class. The existence of relations among people who lived at the same time of its register, implied challenges and difficulties to the teachers and to the education system. From the initial reluctance of teachers to include this “near past” for fear to face the different interpretations of the families to more challenging strategies, was discussed by social actors and reached public opinion several times. Its approach revealed the still traumatic past for the Uruguayan society. From then on, this investigation focused on how the recent past is taught in the History classes at High Secondary Schools. A quality investigation was chosen to investigate, based on the “study of case” that involved observing classes, analyzing the teachers’ books and interviewing three High school teachers of Paysandu town-Uruguay. The research demonstrated that the teachers faced the challenge and selected and developed different strategies that included testimonies, promoted debates and critical thinking with emphasis in local history.

Key words: teaching recent history; memory; teacher’s strategies

Introducción

“...para evitar que, con el tiempo, los acontecimientos suscitados por el hombre queden en el olvido...” Presentación de la investigación de Heródoto de Halicarnaso¹

A comienzos del siglo XXI, la región del cono sur latinoamericano asistió a una renovación de sus políticas públicas de memoria vinculadas al Pasado Reciente. En Uruguay, el sistema educativo si bien tempranamente incorporó algunos contenidos de dicho pasado², la inclusión de la enseñanza de la Historia contemporánea mundial y uruguaya de la segunda mitad del siglo XX en los planes y programas de Enseñanza Media, se presentó enfáticamente en las reformulaciones programáticas del año 2006, por lo menos en lo que respecta al abordaje de la última dictadura. La renovación curricular, incorporó la enseñanza de la Historia Reciente del país en los programas de 3° de Bachillerato, orientación social - humanística, lo que constituyó un aporte valioso de esta asignatura para concientizar y sensibilizar sobre ese pasado aún doloroso y polémico para la sociedad en su conjunto.

Su concreción es producto de la interacción entre diversos ámbitos: académicos (en virtud de la creciente investigación sobre el período tanto nacional como regional), oficial/estatal (en función de las políticas públicas de memoria que el Estado uruguayo viene llevando adelante) y de los movimientos y reivindicaciones sociales, por memoria, verdad y justicia que la sociedad uruguaya viene sosteniendo con diferentes ritmos y posibilidades desde la reapertura democrática en 1985.

Esta indagación del sentido de la enseñanza de la Historia Reciente y sus debates y contradicciones, ocurre en medio de las profundas transformaciones sociales y políticas de las últimas décadas, lo cual presenta importantes desafíos para el sistema educativo. Por un lado, la necesidad de estudiar estos procesos en un contexto amplio: nacional, regional e internacional y

¹Heródoto, Histoires, en L'Histoire d'Homère à Agustín. Prêfâces des historiens et textes sur l'histoire. Textos reunidos y comentados por Francois Hartog, traducidos por Michel Casewitz, Paris, Seuil, 1999.

² La investigación titulada: “El pasado reciente en programas y manuales de Ciclo Básico y 1° de Bachillerato. 1986-2017”, presentada por la profesora Ema Zaffaroni y defendida recientemente en el marco de esta Maestría en Educación Sociedad y Política, demostró que la Historia Reciente de la dictadura, se incorporó a los programas de Ciclo Básico desde el primer gobierno colorado pos-dictadura. En el año 1988, el tema de la dictadura apareció en el programa de Ciclo Básico Unificado (C.B.U.) Si bien, este fue incluido en las sucesivas reformulaciones programáticas de 3° de C.B.U. y de 1° de Bachillerato, la investigadora señala que la polémica en relación a su abordaje, adquirió mayor fuerza en 2006, con la reformulación de Bachillerato. En ese nivel se ubica la indagación que motivó el presente trabajo.

por otro, la incorporación de la mirada del “otro”/ “los otros” para poder comprender lo particular y lo general en las experiencias dictatoriales de la región.

A partir de los estudios de la memoria social o memoria colectiva³, y sus vínculos con la Historia, la reformulación programática en este nivel, busca incorporar el conocimiento de ese pasado, mediante el estudio de contenidos que remiten a aspectos traumáticos vividos por la sociedad uruguaya, así como por la gran mayoría de los países latinoamericanos en relación a las últimas dictaduras cívico-militares de la región (1964-1990).⁴ La inclusión de estos temas para su análisis y discusión dentro de las instituciones educativas, significa incorporar contenidos controvertidos en espacios propicios para la construcción de ciudadanías críticas.

En los primeros años de la recuperación democrática, las autoridades expresaron la importancia de incluir la enseñanza de la Historia Reciente en los planes de enseñanza; sin embargo, esa iniciativa contrastó con las voces que se alzaron desde algunos dirigentes políticos o jerarcas educativos. Estos, cuestionaron la enseñanza de la Historia cercana bajo el motivo de que era una “historia sesgada” por lo que debía evitarse incurrir en “temas delicados” que pudieran violar la laicidad, entendida como una “enseñanza políticamente neutral” (Demasi, 2010, p.50).

La investigación aquí presentada propone indagar en la transmisión del Pasado Reciente a través del acercamiento a experiencias en las aulas. Con ello, pretende contribuir a la comprensión de su complejidad y a la reflexión sobre la Historia Reciente, en clave regional. Este tramo de la enseñanza de la Historia en el nivel de Bachillerato, se revela particularmente conflictivo, con relatos y memorias muchas veces enfrentadas, por lo que su indagación reviste un desafío en un doble sentido. Primero, porque permite visibilizar prácticas educativas que generalmente quedan ocultas y fuera de “control de las autoridades”, lo que podría explicar los

³ La obra de Maurice Halbwachs se ubica a partir de la década de 1920. Incorpora la perspectiva de la subjetividad de la memoria; con lo cual introdujo cambios en la visión positivista de la Historia. En su obra “La memoria colectiva” señaló la existencia de un tiempo compartido por un determinado grupo social, cuyos miembros encuentran apoyo para recomponer sus recuerdos. Según Halbwachs, hay una íntima relación entre tiempo y memoria colectiva; el tiempo es un espacio más o menos estático, inmóvil; es lo que permanece. En tanto, la conciencia individual se comprende como el cruce o la confluencia de memorias colectivas o pensamientos comunes de quienes compartieron tiempos en común.

⁴ Entre los años 1964 y 1990, además de Uruguay, en el cono sur americano Brasil, Paraguay, Chile y Argentina sufrieron golpes de Estado seguidos por violentos regímenes dictatoriales con miles de presos, exiliados, muertos y desaparecidos.

cuestionamientos a su enseñanza por parte de sectores políticos de la oposición al gobierno actual, responsable de su inclusión, a pesar de haber coincidido en la importancia de su conocimiento. Según el historiador Carlos Demasi (2010) esto supone poner en cuestión “toda una estructura de pensamiento hegemónico, todavía vigente en Uruguay” (p. 52). En segundo lugar, porque en su enseñanza tienen cabida una pluralidad de voces en las que la historia vivida y la incidencia de lo local, ponen de relieve algunas de las tensiones que su enseñanza ha provocado e interpelan la concepción de la Historia como portadora de una “verdad única”. La Historia Reciente pone en discusión nuevas perspectivas y representaciones como reflejo de una construcción social.

1. El Pasado Reciente: un contenido polémico en la Reformulación de Bachillerato

La propuesta programática de Historia de Tercer Año de Bachillerato, Reformulación 2006, para la opción Social Humanística, abarca los procesos desarrollados en el mundo, las Américas y Uruguay entre los siglos XX y XXI. Desde una concepción de la Historia como disciplina en construcción, la fundamentación del programa propone dar sentido a la realidad y situar al estudiante conscientemente en el mundo. Considera que la Historia enriquece el conocimiento y la comprensión de la naturaleza individual y social del ser humano y su enseñanza permite adquirir habilidades cognitivas para el tratamiento y la apropiación crítica de la información. También, al empoderamiento de los estudiantes, la sensibilización y empatía con el “otro”; en suma, promueve el respeto a los derechos humanos como una práctica permanente, para que esos hechos no se repitan nunca más.

Por el lado de los docentes, la Reformulación fortalece sus autonomías, para lo cual los habilita a realizar sus propias jerarquizaciones de contenidos, temas y secuencias. En cuanto a la selección de estrategias didácticas, recomienda favorecer el desarrollo de instrumentos para estimular el pensamiento crítico y la interpretación de los procesos históricos. Con el foco en América Latina, sugiere abordar la simultaneidad, la interrelación entre procesos, con énfasis en el país y la región. Asimismo, sugiere la inclusión de aspectos de la vida cotidiana de hombres y mujeres, sus creencias, miedos e ideales, así como el estudio de expresiones artísticas para aprehender los conceptos estructurantes de la disciplina. Tras consignar que desde los tiempos más remotos hasta el Pasado Reciente, la Historia está cargada de episodios donde se desconocieron o violaron los Derechos Humanos, así como las luchas y conquistas de espacios

de reconocimiento y dignidad, ubica a los hombres y mujeres, como protagonistas del proceso histórico. En tal sentido, expresa que los estudiantes sean actores activos de las transformaciones sociales de su tiempo.⁵ (CES, 2006).

La última Unidad del Programa de 3° de Bachillerato, de la reformulación 2006, titulada: “Uruguay: crisis, autoritarismo y recuperación democrática” aborda el período desde 1958 al presente.

La investigación aquí propuesta, analiza cómo se estudia el período iniciado con la crisis de la década del '60, el golpe de Estado de 1973, la dictadura y la transición hacia la democracia. Asimismo, de qué manera los aspectos políticos, económicos y la vida de los diferentes actores sociales, durante este período, son trabajados y transmitidos en el aula – tomando como estudio de caso- los liceos de Bachillerato en el departamento de Paysandú.

Como se ha expresado, los esfuerzos por renovar los diseños curriculares e incluir la Historia Reciente en Bachillerato, no fueron bien recibidos y su incorporación generó controversias a diferentes niveles. La existencia de testigos y de memorias en conflicto al interior de la sociedad, complejizó su implementación y aún alienta diferentes polémicas. Los debates de la clase política y el papel de los medios de comunicación, interfirieron en su enseñanza, demostrando las dificultades en la implementación de estos nuevos contenidos. Por lo tanto, cabe formular estas primeras preguntas:

Los docentes de 3° Bachillerato, Orientación Social - Humanística, opción Derecho, ¿cumplen la normativa vigente por la cual deben enseñar la Historia Reciente del Uruguay? ¿Hay correlación entre el discurso de los docentes sobre la pertinencia de su inclusión y sus prácticas al enseñar contenidos vinculados a la Historia Reciente en Uruguay? ¿Existen resistencias de docentes a incorporar el estudio de la dictadura y la posterior recuperación democrática en el país y en la región?, o, ¿estos docentes han asumido el desafío como una oportunidad para conocer y debatir sobre estos episodios, sus marcas materiales y simbólicas?

Por otro lado, la realización de esta investigación en liceos públicos de Paysandú, plantea otros interrogantes respecto a cuestiones vinculadas a la memoria social o compartida y a los

⁵ Fundamentación del Programa de 3° Bachillerato Orientación Social Humanístico, opción Derecho. www.anep.edu.uy/CES/Propuesta_educativa_Planes/Bachillerato

hechos que conforman la Historia Reciente: ¿las familias y amigos de los alumnos de Bachillerato de los Liceos de Paysandú, hablan sobre el período dictatorial y pos dictatorial en Uruguay? Si es así, ¿cuáles son las visiones y versiones de los hechos que reciben los educandos?, ¿esas versiones y visiones inciden en la comprensión de los procesos en cuestión? ¿Cómo recibe el educando la Historia Reciente transmitida por el docente, ante el vacío de información o informaciones contradictorias?

En el caso particular del Liceo No. 1 “Q.F. Élide Heinzen”, la memoria está resaltada por la existencia de un memorial en su explanada. Su realización, como homenaje a una estudiante de ese liceo desaparecida en Chile en la década de 1970 y a través del mismo, extender la recordación a todos los desaparecidos de la última dictadura uruguaya. Podría decirse, de acuerdo con Jelin (2002), que dicho memorial activa la búsqueda de sentido e instala la lucha por la interpretación de lo ocurrido. Esta “patrimonialización de la memoria” señala la confrontación implícita en el estudio del Pasado Reciente, por el cual, siguiendo a Jelin (2002) “la ‘memoria contra el olvido’ o ‘contra el silencio’ esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos)” (p. 6).

Por lo tanto, el trabajar con una memoria “viva”, cuyos actores han sido protagonistas directos o indirectos de los hechos, implica enfrentar situaciones polémicas, posiciones políticas confrontadas, o sea, abordar el conflicto, lo que conlleva dificultades y desafíos para su abordaje y enseñanza.

En este contexto, la observación de la práctica de la enseñanza de la Historia Reciente, interpela sobre varios problemas de orden epistemológico, teórico y metodológico. Pueden resumirse en las siguientes interrogantes generales: de existir narrativas vinculadas al pasado dictatorial uruguayo en los hogares y grupos de amigos de los adolescentes estudiados, ¿cómo asumen la situación los familiares de tupamaros y/o militantes de izquierda, los que estuvieron presos o exiliados? Por otro lado, ¿cómo vivieron ese período los familiares de militares que participaron del régimen dictatorial? El rol de la familia del estudiante de Bachillerato, a través del relato o el silencio de esta etapa traumática, oficia de nexo entre su entorno y el aula, para favorecer el conocimiento u obturarlo.

En consecuencia, el espacio de la memoria es un espacio de lucha, de confrontación, que se traslada al aula y a las instituciones educativas, lo que requiere asumir la imposibilidad de

encontrar una memoria única y compartida por todos. Los docentes de Historia enfrentan en sus clases, un cambio de paradigma que los sitúa como protagonistas y responsables de proponer una renovación de sus estrategias, entre la “supuesta” objetividad de la investigación histórica y la subjetividad de la memoria.

Trabajar esta complejidad en las aulas es lo que se ha querido observar en el trabajo de campo así como las estrategias implementadas por las docentes para favorecer la comprensión de dichos fenómenos. En el caso puntual de esta investigación, se exploraron las formas en que la Historia del período dictatorial fue impartida en las aulas de Bachillerato de los liceos N° 1 y N° 7 de la ciudad de Paysandú.

2. Objetivos

Siendo así, el **objetivo general** de este estudio es:

- Analizar las estrategias desarrolladas por los docentes de Historia para abordar el Pasado Reciente del período dictatorial en 3er año de Bachillerato Orientación Social humanística, opción Derecho, en liceos públicos de la ciudad de Paysandú.

Objetivos específicos

- Identificar, observar y describir las estrategias didáctico-pedagógicas que los docentes seleccionaron para la trasmisión de los contenidos sobre el Pasado Reciente del Uruguay.
- Releva las actividades realizadas en las aulas de 3° de Bachillerato Orientación Social humanística, opción Derecho, en liceos públicos de la ciudad de Paysandú.
- Indagar y conocer cómo se construyeron y circularon los saberes en el aula y la incidencia del docente a cargo del grupo, en esa configuración.
- Contribuir a la difusión del conocimiento sobre el Pasado Reciente a través de las estrategias propuestas por docentes que han demostrado ser eficaces en el aula.
- Analizar los problemas, desafíos y oportunidades que ofrece la enseñanza del Pasado Reciente.

3. Factibilidad y educación de calidad

Esta investigación ha sido factible debido a que la autora es docente de Enseñanza Media, en Formación Docente y en la Universidad de la República, lo cual permitió el acceso a las instituciones educativas y a diversas fuentes de estudio: bibliotecas institucionales, archivos y

sitios dedicados al estudio del tema. Las entrevistas a los docentes seleccionados para el trabajo de campo, también fueron realizadas en esos escenarios.

La pertinencia del tema elegido y el ámbito para la indagación, cobran sentido dentro de los lineamientos de políticas educativas establecidas en el documento “Educación para todos: un asunto de derechos humanos”, surgido de II reunión de EPT/PRELAC⁶, en 2007, en la ciudad de Buenos Aires. El mismo propone vincular una educación de calidad con la enseñanza de la Historia Reciente para contribuir al logro de una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos, dentro de los cuales el respeto por los derechos humanos y la valoración de la diversidad y de la dignidad, son sus pilares.

Desde esta perspectiva, la educación, concebida y ejercida como derecho humano fundamental, puede contribuir al ejercicio de otros derechos. Dentro de ellos, el derecho a la participación, al ejercicio de la ciudadanía responsable y crítica, sin exclusiones. Una educación que asegure el desarrollo personal a través de competencias para un mejor desempeño en la vida, para enfrentar los desafíos actuales, todo lo cual contribuya al desarrollo integral de la personalidad humana y ampliar las posibilidades de vivir dignamente. En definitiva, que permita aumentar la productividad y aspire al fortalecimiento de la democracia.

Siguiendo los lineamientos del documento emanado de la II reunión de EPT/PRELAC, los docentes enfrentan el desafío de seleccionar los aprendizajes más relevantes porque los contenidos se multiplican de forma vertiginosa y pierden vigencia rápidamente. En ese sentido, este documento refiere a la pertinencia de la educación, a su significatividad en distintos estratos sociales y culturales para permitir que el sujeto se apropie de la cultura local y mundial, desarrollando su autonomía e identidad. Para ello, es necesario que la educación sea flexible y se adapte a los distintos contextos sociales. En el cumplimiento de estas metas, es importante atender a la calidad de los docentes y al ambiente que estos generan en las aulas para garantizar los aprendizajes de los alumnos.

La investigación aquí propuesta se encuadra en un escenario político de cambios institucionales en el Estado y en su relación con la sociedad y la educación formal. A su vez, se inserta en medio de la instalación de un debate, en el que confluyen distintas posturas, dentro de

⁶ Educación para todos. Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe.

las cuales es posible reconocer la expansión de una “cultura de la memoria”, vinculada a las conmemoraciones y evocaciones de procesos traumáticos de carácter político y a situaciones de violencia represiva en el cono sur latinoamericano. A partir de estos fundamentos, los debates acerca de la memoria de períodos violentos, son planteados como expresión de la necesidad de construir sociedades democráticas, en las que los fines de la educación estén orientados a satisfacer las aspiraciones de la sociedad en su conjunto y no de grupos de poder.

3. Justificación: por qué indagar en la enseñanza de la Historia Reciente

La elección del presente tema obedece a razones de índole generacional y profesional. La memoria de la generación de la autora está marcada por acontecimientos vinculados a la última dictadura en Uruguay: los allanamientos, las persecuciones, las destituciones y las muertes de personas cercanas, así como las condenas a prisión o el exilio de personas allegadas a su entorno, componen episodios de la violencia material, sumada la violencia simbólica de la dictadura. La polarización ideológica y las opciones de militancia de los grupos sociales cercanos a la autora; los miedos y los silencios configuraron una subjetividad signada por las representaciones del pasado en la memoria colectiva de una ciudad del Interior del país.

En segundo lugar, en el plano profesional, la opción por la docencia de Historia permitió a la autora la adquisición de herramientas conceptuales para profundizar en la comprensión del devenir histórico. La interacción de sus estructuras, las múltiples causalidades, el reconocimiento de los cambios y permanencias, el papel de las mentalidades colectivas en la construcción histórica, son instrumentos para su transmisión en el aula, desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Desde otro enfoque, la elección del caso también responde a indagar en la función política de la educación. Las instituciones educativas son los espacios para conocer el sentido de la vida colectiva y en este caso, debatir sobre la convivencia entre uruguayos puesta en riesgo durante la dictadura; así como, reconocer el valor de la resistencia colectiva y la lucha común por la recuperación democrática. Además, es un imperativo ético, porque la investigación y la enseñanza de la Historia Reciente están orientadas a indagar y a conocer, no para condenar sino fundamentalmente para aprender, comprender y evitar el olvido.

Asumir el desafío del análisis de prácticas educativas en las que se aborda la Historia Reciente, implica darles visibilidad e intentar comprenderlas en su complejidad. En ellas,

aparecen imbricadas historias personales y familiares, los roles de los distintos sujetos que la vivieron, los que a su vez, están situados en lugares concretos y en un tiempo determinado. En este caso, en la ciudad de Paysandú, con su cultura vinculado a su “heroicidad” conjuntamente con el trabajo, el orden y el progreso⁷, como elementos constitutivos de su imaginario social,.

Y por último, es insoslayable la perspectiva personal de la autora para comprender quién es, por qué lo hace y cómo puede mejorar y aportar desde su lugar al conocimiento y al mantenimiento de la memoria de los hechos indagados, a través de la enseñanza de la Historia.

5. La Historia Reciente como campo de la Historia

El abordar el tema que convoca la realización de este trabajo, requiere algunas precisiones sobre el campo específico que abarca el estudio de la historia reciente. Existen otras expresiones para designar su estudio: “historia inmediata”, “historia del presente”, “historia del tiempo presente”, “historia actual”, que aunque con diferencias teóricas y metodológicas, abordan el último tramo de la “Historia contemporánea.”

Al respecto, el profesor José Pedro Barrán (2008) rechazaba el sintagma “historia reciente” y prefería denominarla “historia contemporánea”. Dentro de las virtudes de su enseñanza, señalaba el rol de los testigos con sus testimonios y la necesidad de ceñirse a la documentación “porque la confrontación con la sociedad es permanente y rigurosa” (p. 13) y porque acerca al lector y al estudiante a la “cocina del investigador” y a la verdad en construcción. En suma, Barrán considera que esta promueve el pensamiento crítico que todo conocimiento debe tener.

El historiador italiano Enzo Traverso (2006) la define indicando los puntos que revelan su especificidad: su relación con el tiempo, atravesado por las vivencias de los sujetos que la estudian y que por consiguiente, complejizan su abordaje.

Es la historia que se puede hacer de un tiempo que se vivió, lo cual pone en discusión la subjetividad del historiador, implica un uso más complejo de las fuentes y, obviamente,

⁷ La idea de heroicidad refiere a las distintas defensas que tuvieron como escenario a la ciudad de Paysandú, en 1842 y 1864, respectivamente. El escudo de Paysandú, contiene esos tres conceptos: Trabajo, Orden y Progreso.

abre el enredado problema de la relación entre historia y memoria. Se trata de hacer historia de un proceso que está grabado en nuestra memoria individual y colectiva”⁸.

En relación al tema, Carlos Demasi, (2008) sostiene que en la comprensión del pasado, remoto o más cercano, la realidad del presente es el elemento configurador y advierte sobre la necesidad de demostrar la legitimidad de la Historia Reciente y delimitar su espacio. Los argumentos de quienes la cuestionan, refieren a lo incompleto de sus fuentes, lo que puede repercutir en incertidumbre. Al mismo tiempo, este historiador entiende que memoria e Historia no son equivalentes, ni pasible de ser sustituida una por la otra. Los testigos de los hechos narrados por los historiadores han actuado siempre como parte de la Historia pero esto no significó un perjuicio para el desarrollo de la Historia como disciplina.

Demasi (2008) fundamenta la singularidad de la vinculación entre Historia y memoria: “posiblemente esta relación resulta más visible en la Historia Reciente, en cuanto que es la biografía del historiador la que se ve directamente involucrada en el objeto estudiado” y “lleva a que ‘Historia’ y ‘testimonio’ se entrelacen” (p. 32).

Por lo tanto, es frecuente el paralelismo entre memoria e Historia, ya que ambas hacen referencia al pasado. La primera vincula experiencias personales, historias vividas o relatos recibidos y la segunda trasciende al sujeto individual o plural que recuerda, siendo parte de un relato, una narrativa regida por determinadas pautas metodológico/teóricas y de análisis de fuentes establecidas a partir de los especialistas, es decir los “historiadores”. Según el investigador Pierre Nora (1984), existe una separación entre Historia y memoria: “lejos de ser sinónimos, en todo se oponen... La memoria es la vida, mientras que la Historia es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es” (Nora, citado por Carretero 2013, p. 280).

Por otro lado, para aportar a la comprensión de este pasado-presente, Maurice Halbwachs⁹, (2004) refiere a la relación compleja y permanente entre memoria individual y memoria colectiva. En sus análisis de la memoria colectiva, Halbwachs (2004) indica la fuerza de los puntos de referencia que estructuran la memoria, la que se inserta en los cuadros sociales o grupos

⁸ Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000100010

⁹ “La memoria colectiva”, obra póstuma de Maurice Halbwachs consultada por la autora, es una edición traducida –cuyo original data de 1950 - por Inés Sánche Arroyo 1a. Edición española, del año 2004.

a los que el individuo pertenece, no como una imposición, sino como refuerzo de la cohesión social, de adhesión afectiva a un colectivo. “La historia, no es todo el pasado, ni todo lo que queda del pasado. O dicho de otro modo, junto a la historia escrita hay una Historia viva que se perpetúa y renueva a través del tiempo...” (Halbwachs, 2004, p. 66).

La memoria colectiva, envuelve a las memorias individuales, pero no se confunde con ellas. Evoluciona según sus leyes, y si bien algunos recuerdos individuales penetran también a veces en ella, cambian de rostro en cuanto vuelven a colocarse en un conjunto que ya no es una conciencia personal (p. 54).

Por todo lo anterior, la enseñanza de la Historia Reciente, reviste una complejidad mayor que otras etapas de la Historia. La contemporaneidad de la “historia vivida” con la “historia analizada” implica asumir la existencia de memorias enfrentadas en el aula y fuera de ella; todo lo cual, desafía a los docentes a buscar la innovación en la selección de estrategias. Problematizar sobre sus existencias para potenciar los aprendizajes; estimular la reflexión y el pensamiento crítico para desarrollar competencias indispensables en la configuración de nuevas ciudadanía para la vida en las democracias pos dictatoriales.

6. El aula: un universo pleno de desafíos y complejidades

El ejercicio de la docencia ha sido y es objeto de discusión y controversia. Dentro de esas discusiones se plantea la relación entre enseñanza y aprendizaje: si es la primera la que produce el aprendizaje o sólo una parte de este, que se inserta en medio de una situación mucho más compleja. No escapa a esta consideración, la extensión de los sistemas educativos estatales en el siglo pasado que impactaron sobre el rol de los docentes: dejaron de ser intelectuales para ser funcionarios del Estado. En esa pérdida de relevancia del rol del docente, las teorizaciones sobre sus prácticas no podían recaer en quienes las llevaban a cabo, sino en expertos externos. De esta forma, “las teorías de la enseñanza daban cuenta más del *cómo* hacer de la acción de enseñar y también de la de aprender, en lugar de los múltiples “*por qué*” y “*para qué*” que están detrás de cada *cómo*” (Zavala y Scotti, 2005, p. 12).

Por su parte, Ana Zavala (2012) confirma que en el mundo educativo casi no hay tradición para decir lo que uno hace en clase –por eso resulta difícil - pero cuando se hace, no siempre se tiene en cuenta, por lo que termina siendo invisible. Sin embargo, hay preocupación y necesidad de conocer lo que sucede en el aula.

Por lo anterior expuesto, con el interés y la convicción que en las prácticas docentes se juega la innovación y renovación en la producción del conocimiento, la autora de este trabajo, resolvió indagar y profundizar en la selección y desarrollo de estrategias para la enseñanza de la Historia Reciente en Bachillerato. Para tal, emprendió la exploración de la práctica áulica de tres profesoras de Historia de los liceos públicos de Paysandú. La observación de dichas prácticas buscó la visibilidad de aspectos silenciados del trabajo en las clases, así como la organización y la realización de actividades en torno a los contenidos en cuestión. Se entiende el aula como un espacio de intercambio y de experimentación; un lugar en que, según las actividades propuestas habrá mayor o menor participación y discusión; mayor o menor espacio para la expresión de las diversas miradas de los actores; y así se propiciará la elaboración individual y autónoma del conocimiento o, de lo contrario, reducirá la actuación a una colectiva y crítica reflexión sobre el pasado en discusión.

Ante estas inquietudes, el problema de investigación es, entonces, de qué manera los docentes abordan la enseñanza de la Historia Reciente en sus clases de Bachillerato, Opción Derecho que fue incorporada por la Reformulación.

Resulta oportuno señalar la inicial resistencia de docentes a incorporar el estudio del período dictatorial por lo comprometido o subjetivo que podría ser su abordaje, expuestos a enfrentar los testimonios de las familias y los diferentes relatos. Como se ha indicado, a esto se suman los debates de la clase política y el papel de los medios de comunicación, los que en conjunto, complejizan su enseñanza y dificultan la implementación de los nuevos contenidos.

A partir de la hipótesis que los profesores de Historia mostraron renuencia a la enseñanza del Pasado Reciente al comienzo de su incorporación en el currículo, debido a las diversas visiones sobre las causas y consecuencias de la dictadura, entrecruzadas con sus propias subjetividades y las de los estudiantes, este trabajo propone indagar las estrategias didácticas aplicadas en el aula. Esta observación será complementada con la documentación de las docentes y las entrevistas posteriores.

7. El escenario de la investigación

Los dos liceos escenarios de esta investigación, Liceo 1 “Q. F. Élida Heinzen” y Liceo N° 7, son dos centros públicos de Bachillerato. Están ubicados en la ciudad de Paysandú, capital del departamento del mismo nombre, un territorio que presenta singularidades. Situado en el

norroeste del país, la capital departamental, durante la década de 1940 asistió a un empuje de la industrialización, alentado por la presencia de capitales y de empresarios dispuestos a derivar inversiones hacia el nuevo modelo, bajo el amparo de un Estado proteccionista. Este impulso se vio favorecido también por la abundante oferta de empleo, que atrajo migraciones internas del departamento y de otros lugares del país.

El cambio de modelo significó un crecimiento inédito pero sin sostenibilidad en la región, el que ya comenzó a mostrar sus debilidades en la década de 1960. Los trabajadores sostuvieron un fuerte sentido de pertenencia a sus gremios configurando una identidad local que marcó sus comportamientos y resistió la pérdida de sus fábricas. Algunos de los episodios más sobresalientes de ese proceso son recreados constantemente, y han pasado a formar parte de un relato que la sociedad ha construido de sí misma: la resistencia durante la Huelga General de 1973 como respuesta al Golpe de Estado, la mayoritaria opción por el NO, ante la propuesta de reforma constitucional en 1980¹⁰ durante la dictadura; las movilizaciones y adhesión a la campaña para derogar la ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado (ley 15.848)¹¹ también contaron con masivo apoyo de los sanduceros. En el período pos dictatorial, las expresiones de descontento con motivo del cierre de sus fábricas y la búsqueda de su reconversión, son algunas señales de una sociedad que aun resiste y enfrenta la difícil coyuntura de aquel momento, al mismo tiempo que propone alternativas. Paysandú es además, uno de los primeros departamentos en el que triunfó la izquierda en el Interior del país, componiendo un escenario singular para el tema que ocupa esta investigación.

El capítulo I, realiza una breve reseña sobre el campo de estudio de la Historia y la relación con la memoria en el estudio del Pasado Reciente, lo que otorga a este, su especificidad y revela su singular relación con el presente. Esta complejidad, trasladada al aula, expresa algunos de los

¹⁰ El plebiscito para modificar la Constitución, realizado en Uruguay el 30 de noviembre de 1980, fue propuesto por el gobierno cívico-militar, para en cierta medida, legitimar la dictadura. El proyecto fue rechazado por la población por un 56% de los votos válidos y desencadenó el proceso de apertura democrática. En Paysandú, 65,1 % de la ciudadanía rechazó la propuesta frente al 34,9 % que se pronunció a su favor. Fue el departamento con mayor porcentaje de votos por NO en el país.

¹¹ Esta ley de amnistía a los militares, fue aprobada en 1986 por el Parlamento, con mayorías de los Partidos Colorado y Nacional. El mantenimiento de la ley, pese a las sugerencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en 1992, expresa otra de las dificultades de la transición. Los dos pronunciamientos ciudadanos en 1989 y en 2009, la ratificaron.

conflictos que encierra y los múltiples sentidos que la habitan, los que, a la vez que dificultan su abordaje, implican desafíos y compromisos políticos del rol docente en ese espacio.

El capítulo II fundamenta la elección metodológica del estudio de caso para llevar adelante este trabajo. Por medio de la observación participante, conjuntamente con la información recogida de los libros de las docentes indagadas y las posteriores entrevistas a estas profesoras, conformaron los insumos recogidos. Por medio de su triangulación, el presente trabajo de investigación se llevó a cabo en tres grupos de Bachillerato, en liceos públicos de Paysandú.

El capítulo III, registra y analiza las estrategias aplicadas y observadas en el aula, siguiendo criterios de autores seleccionados. La especificidad de la enseñanza de la Historia Reciente se visibiliza al permitir a los estudiantes la indagación de los hechos del Pasado Reciente, a través de testimonios y entrevistas a los sujetos que lo vivieron y lo confrontan con la investigación histórica puesta a disposición en las bibliotecas liceales. Por tratarse de una investigación situada en un territorio con ciertas singularidades, la interpretación de los sucesos analizados, cobró mayor fuerza y realismo.

Finalmente, en el capítulo IV, las conclusiones estrecharon los elementos constitutivos de los diversos aspectos abordados al observar las estrategias docentes; indagaron cuándo era mayor o menor el involucramiento de los estudiantes y cómo lo sucedido en el aula reflejaba la complejidad y diversidad de memorias entrelazadas en el Pasado Reciente. Esto permitió responder a las preguntas de la investigación y tener la oportunidad de asistir a una historia más vívida, más cercana cuyo anclaje en el territorio era visible a través de experiencias educativas en las instituciones públicas, lugares ineludibles para comprender la formación de las distintas generaciones de uruguayos y uruguayas.

Capítulo I. La Historia Reciente y su enseñanza en el Uruguay

1.1. Aspectos generales del estudio de la Historia Reciente

De acuerdo con el historiador Jacques Le Goff (2005) en su origen la palabra “historia”, es una forma derivada de la raíz indoeuropea “wid”, “weid”, que significa “ver”. Según esta acepción, la vista aparece como fuente esencial de conocimiento: el que “ve” es “el que sabe” por lo tanto, saber, indagar, informarse es primordial en esta disciplina. Enseñar Historia es ayudar a “ver”, a descubrir juntos, docentes y estudiantes, preguntar y responder interrogantes sobre los sucesos del pasado.

Según Le Goff (2005), “la Historia es la ciencia del pasado, con la condición de saber que éste se convierta en objeto de la Historia a través de una reconstrucción que se pone en cuestión continuamente” (p. 29). Partiendo del hecho que es desde el presente que se plantean las preguntas al pasado y a su vez, este tiene una existencia que condiciona el presente, no es posible creer en un pasado independiente de la construcción del historiador y del docente, lo cual podrá ser trabajado con los estudiantes en el aula.

En este sentido, indagar sobre el Pasado Reciente ofrece la oportunidad de observar esa constante reconstrucción y, a partir de la manera en que el docente la aborde, podrá ayudar a comprender la influencia de las memorias en el relato histórico. A partir de la convicción de la singularidad que reviste la Historia Reciente, los educadores intentan responder interrogantes sobre un terreno en general desconocido por los estudiantes que se sintetizan en la pregunta recurrente en las clases de Bachillerato: “¿Vamos a dar la dictadura?” Estas inquietudes expresan, por un lado el desconocimiento e incomprensión de los educandos sobre los hechos y procesos del Pasado Reciente, lo que motiva su creciente interés por esa etapa. En segundo lugar, revela la elusión por parte de algunos docentes de Historia de su enseñanza antes del Bachillerato.

A todo esto, los jóvenes suman el silencio o la falta de respuestas claras por parte de sus familias cuando su curiosidad despierta ante “noticias” que aluden a dicho pasado. La existencia de “memorias ocultas” en especial aquellas que Michel Pollak (2008) llamó “subterráneas”, al estudiar el caso de las memorias compartidas o colectivas de un grupo, refieren a la frontera entre lo que es posible decir y lo que no es posible comunicar. Pollak, al indagar los sucesos de violencia extrema durante la segunda guerra mundial, trasladable a los efectos de las experiencias

de terrorismo de Estado en la región, analizó lo “no dicho”, las zonas oscuras, los silencios, lo reprimido, son marcados por la angustia ante la falta de una escucha, del temor al castigo por lo que se dice o exponerse a la incompreensión.

De aquí que lo que hasta hace poco tiempo no se enunciaba y ahora despierta tanto interés, ofrece al sistema educativo en general y al docente de Historia en particular, una impostergable oportunidad para oficiarse de mediador entre el presente y el Pasado Reciente. Para, a partir de las posibilidades que ofrece su enseñanza a las jóvenes generaciones, generar conciencia de los riesgos implícitos en ella, si no se somete a crítica ese pasado y a través de las estrategias en clase, se construyen prácticas más tolerantes y democráticas.

1.2. El Pasado Reciente en clave regional

Para comprender el daño profundo sufrido en el tejido social en un país como Uruguay, es necesario mirar hacia la crisis que estalla en la segunda posguerra a nivel mundial, antesala de la sucesión de golpes de Estado y procesos dictatoriales en las décadas de 1960 y 1970 en América Latina. La ola de violencias inéditas en el país y la región del cono sur latinoamericano fueron analizadas por los historiadores Marchesi, Markarian y Yaffé (2016). Ellos estudiaron las manifestaciones del paulatino deterioro de aspectos esenciales característicos de la convivencia en democracia en Uruguay. Estos, se intensificaron entre los años 1968 hasta 1973 y con la dictadura instaurada en junio de 1973 se inauguró “la etapa de mayor represión y violencia estatal en la historia uruguaya, llegando a extremos de terrorismo de Estado y mostrando incluso, por momentos, pretensiones totalitarias” (p. 21).

Al igual que otras sociedades latinoamericanas, la sociedad uruguaya sufrió violencia de Estado caracterizada por la violación sistemática a los derechos humanos. Esos episodios traumáticos, muchos de los cuales están aún sin resolver, generaron una difícil transición hacia la democracia y sucesivas reivindicaciones por verdad y justicia. Transcurrido un tiempo de distancia entre ese pasado violento y el presente, el interés por indagar en la “Historia Reciente” pasó a ocupar importantes lugares en los debates culturales y políticos hacia el final del siglo XX.

El surgimiento de historias de diversos signos, vividas y sufridas por las sociedades bajo el terrorismo de Estado, constituye una parte de los temas ineludibles de la agenda política y cultural, en un tiempo caracterizado por la tensión de las luchas por el pasado y los proyectos

futuros posibles. En el caso uruguayo, la información arrojada por las nuevas investigaciones sobre el período dictatorial, unido a las profusas publicaciones académicas, literarias y periodísticas; la construcción de memoriales y marcas de memorias, así como las conmemoraciones de sucesos vinculados al período, expresan la necesidad de transmitir/enseñar esas experiencias pasadas para brindar información a las nuevas generaciones que no presenciaron esos hechos y evitar la repetición de dichos episodios dolorosos.

La recuperación de la democracia en las sociedades que han sufrido períodos represivos, manifiesta dificultades para su consolidación en el presente; es un pasado-presente, un ciclo que no ha cerrado aún transcurridas más de tres décadas de la recuperación democrática. Esos pasados violentos “tiñeron” los presentes post dictaduras. Y plantean la necesidad de una “memoria justa”. Al respecto, Vezzetti (2010) instala la pregunta de qué es lo justo y responde “por un lado una rememoración que incorpore los sentidos del pasado a un presente vivo requiere de una distancia “justa”, ni fusionada ni fracturada respecto al pasado” (p. 93).

Ante la fragmentación social y cultural y sus múltiples expresiones de violencia, pasadas y presentes, cabe preguntar: ¿Cómo abordar las diferentes expresiones de violencia en las aulas? Un punto de partida lo propone Jelin (2002) al plantear que los debates acerca de las memorias de los períodos de violencia política, deberían orientarse a “construir órdenes democráticos en los que los derechos humanos estén garantizados para toda la población” (p. 11).

En el caso de esta investigación, instalada en el ámbito educativo y en la formación de las nuevas generaciones, busca indagar cómo se transmitió el período dictatorial en las aulas de dos liceos públicos situados en un territorio, transcurridas más de tres décadas de la recuperación democrática. Esto conduce a la pregunta sobre si las prácticas docentes propician espacios para el debate y la reflexión, pilares de la vida democrática. ¿Qué hacen los docentes para potenciar el encuentro con “otros”: otros jóvenes y otros adultos, en los liceos? La convergencia de intereses y de culturas, sigue atrayendo a los adolescentes. Entre tanto, los docentes: ¿escuchan sus expectativas de vida ciudadana; se ocupan de fortalecer la construcción de sus vínculos y de sus conocimientos en un clima propicio para el debate con y no contra los jóvenes?

Todo lo anterior, tiene como escenario a las instituciones educativas, lugares que convocan a los adolescentes cada día; donde los espacios se abren a las expectativas de esos jóvenes. Estas instituciones, adquieren centralidad en tiempos de cambios profundos en las relaciones familiares

y sociales. De allí, la relevante tarea de los docentes, llamados “postas parentales” por la psicóloga Dra. Carmen Rodríguez¹². Estos adultos, educadores, referentes, docentes, muestran a los educandos, otros modos de ser adultos, otros modos de entender el mundo y el sentido del vivir.

1.3. Políticas públicas de memoria en Uruguay: algunos antecedentes

Para comprender el contexto en que se insertó la reformulación programática con nuevos contenidos de Historia en Bachillerato, este apartado indaga en las políticas públicas de memoria, que alentadas por las fuertes demandas del conjunto social y en clave regional, tuvieron lugar en Uruguay, durante la restauración democrática.

Transcurrida más de una década de la reinstalación de la democracia, una resolución de la Presidencia de la República, crea la Comisión para la Paz – COMIPAZ en el año 2000¹³, marcando un hito en lo que respecta al reconocimiento oficial de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. La misma dará “los pasos posibles para determinar la situación de los detenidos-desaparecidos durante el régimen de facto, así como de los menores desaparecidos en iguales condiciones”¹⁴. Para cumplir con “una obligación ética del Estado”, asume “una tarea imprescindible para preservar la memoria histórica de la Nación, así como para “consolidar la pacificación nacional y sellar para siempre la paz entre los uruguayos” (COMIPAZ, 2003, p. 5).

Esta iniciativa presidencial, enfrentó críticas y divisiones al interior de la sociedad pero constituyó un importante antecedente para indagar el Pasado Reciente, recibir documentos y testimonios. Carlos Ramela, Luis Pérez Aguirre, Claudio Williman, entre otros, integraron dicha Comisión y mostraron compromiso y esfuerzo para dar respuestas a las expectativas generadas por la sociedad. El “Informe Final” presentado al Presidente de la República, en 2003, reconocía la existencia de unos veinticinco casos de desaparecidos en el Uruguay y recomendaba que “se promueva y fomente, a todo nivel, con especial énfasis en los planes de estudio en general y en los procesos de formación de docentes y educadores en particular, un análisis objetivo y global de la triste realidad que vivió el país...” (República Oriental del Uruguay, Presidencia de la

¹² La psicóloga Dra. Carmen Rodríguez refiere al hablar de «postas parentales» a aquellos adultos especialmente significativos, que toman el “relevo” de los padres y familiares durante la adolescencia.

Recuperado de: http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=127

¹³ Resolución de la Presidencia de la República N° 858/2000, de 9 de agosto de 2000.

¹⁴ Informe final de la Comisión para la Paz, Antecedentes, 2003, p. 5.

República, 2003). Cabe señalar que esta iniciativa, transfiere al sistema educativo, la responsabilidad de transmitir el Pasado Reciente “la triste realidad” y para ello, considera necesario que los docentes reciban formación acorde a ese mandato.

Posteriormente, la creación de la Secretaría de Seguimiento, con funciones administrativas para tratar y continuarlos, genera la Resolución Presidencial¹⁵ que crea la Secretaría de seguimiento de funciones de la COMIPAZ.

Dos años después, el ascenso de la izquierda al gobierno de Uruguay en 2005, implicó un nuevo compromiso del Estado con ese Pasado Reciente y con la promoción de nuevas políticas para indagar sobre ese período y la memoria a él vinculada, en busca de justicia y verdad; atendiendo también a las múltiples demandas que la sociedad civil organizada venía realizando. Una de las medidas más significativas ha sido que por primera vez un gobierno de la República encarga una investigación a equipos de investigadores universitarios, arqueólogos e historiadores para que, por medio de documentos oficiales, aporten conocimiento sobre crímenes cometidos por el mismo Estado bajo régimen dictatorial.

En ese marco, el Acuerdo General de Cooperación entre la Presidencia de la República y la Universidad de la República¹⁶, suscribió un Convenio sobre “Derechos Humanos y Detenidos-desaparecidos” en mayo de 2005¹⁷. La Udelar nombró equipos profesionales “que por su especialización e idoneidad contribuyan significativamente a la determinación de los hechos averiguados” y autorizó la publicación de la “Investigación Histórica sobre Detenidos Desaparecidos” (2007) en cinco volúmenes producto del trabajo supervisado por los historiadores José Pedro Barrán, Gerardo Caetano y la coordinación de Álvaro Rico. Desde que estos equipos de trabajo iniciaron sus investigaciones para la Presidencia de la República, su labor ha sido fecunda. La publicación de trabajos de investigación histórica y de investigación arqueológica sobre detenidos-desaparecidos; la publicación de la investigación sobre el terrorismo de Estado y la dictadura en Uruguay, son parte de los resultados más significativos obtenidos por dichos equipos profesionales. La documentación recogida, permitió la reconstrucción de los contextos represivos durante los regímenes dictatoriales en la región y

¹⁵ Resolución Presidencial N° 449 del 10 de abril de 2003

¹⁶ En adelante: Udelar

¹⁷ Recuperado de: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/Institucional/ddhh-sociedad/pasado-reciente>
file:///C:/Users/Usuario/Documents/Maestr%C3%ADa%20CFE-Flacso/Convenio%20Presidencia-%20Udelar.pdf

aportó información valiosa para conocimiento de los familiares de las víctimas así como para los investigadores académicos para efectuar estudios comparativos del Pasado Reciente, complejo y traumático. La necesaria independencia técnica e intelectual para responder a las necesidades del gobierno y del poder político en general; el manejo responsable de las fuentes y la preservación de la intimidad de las víctimas y sus familiares, fueron imprescindibles para la realización de las tareas de investigación. Además, exigieron el cuidadoso tratamiento del lenguaje y de las imágenes recogidas en situaciones traumáticas.

En el año 2009, se aprobó la ley N°. 18596, que autorizó las reparaciones económicas, morales o simbólicas a las víctimas del Terrorismo de Estado. Nuevas resoluciones permitieron ampliar la información anteriormente obtenida. En 2010, la Presidencia y la Universidad de la República acordaron un nuevo convenio sobre “Derechos Humanos y detenidos-desaparecidos”. Entre los años 2011 y 2015, se realizaron dos actualizaciones de las investigaciones históricas que se pueden consultar en la página web de la Presidencia¹⁸. Un total de once investigadores y tres colaboradores, integraron el equipo técnico bajo la dirección del Dr. Álvaro Rico.

Por otro lado, el “caso Gelman”¹⁹ ameritó en 2011, la creación de una Comisión Interministerial. Integrada por la Secretaría de Seguimiento, miembros asignados por los Ministerios de Educación y Cultura, de Relaciones Exteriores, de Defensa Nacional e Interior, su misión era supervisar el cumplimiento de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y profundizar en políticas públicas relacionadas con las graves violaciones de los derechos humanos durante la dictadura.

Diez años después de su creación, en 2013 se modificó la denominación de la Secretaría de Seguimiento, pasando a ser “Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente” (SDDHHPR), ampliando sus cometidos en materia de investigaciones y estableciéndose la especial cooperación con la Unidad Especial creada por el Ministerio de Interior.

En 2015, al asumir por segunda vez Tabaré Vázquez como Presidente de la República, se crea el “Grupo de Trabajo por Verdad y Justicia”, que “tiene como propósito esencial investigar

¹⁸ En: sdh.gub.uy

¹⁹ “Caso Gelman” refiere a la desaparición de Marcelo Gelman, hijo del poeta argentino, Juan Gelman, y su compañera, María Claudia García Iruretagoyena, trasladada a Uruguay, a donde dio a luz a su hija y luego fue ejecutada, sin que sus restos fuesen hallados hasta el momento actual.

los crímenes de lesa humanidad cometidos por agentes de Estado o quienes, sin serlo, hubiesen contado con la autorización, apoyo o aquiescencia de éste, dentro o fuera de fronteras, en el marco de actuación ilegítima del Estado y el terrorismo de estado" (1968-1973)²⁰. A tales efectos, la Presidencia de la República autorizó el acceso del equipo de historiadores a un número importante de archivos y repositorios documentales del Estado, muy en particular del Ministerio del Interior. Este acuerda entregar a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Udelar, las colecciones de diarios, semanarios, revistas editadas y material de estudio y propaganda ilustrativa de la época, depositados en el Archivo de la Dirección Nacional de Información e Inteligencia

Esta acentuación de políticas de memoria y estos equipos profesionales, creados con el objetivo de contribuir a la comprensión del doloroso Pasado Reciente, “visibilizan e investigan episodios ocurridos durante la última dictadura” (Sosa, 2014, p.14) responden a las reivindicaciones de colectivos (agrupados por sectores o individualmente). Con ello, buscan afirmar los derechos de la ciudadanía y reafirmar la democracia como régimen en el presente y en el futuro en el país.

Siendo que este trabajo de tesis analiza la enseñanza de la Historia Reciente en Bachillerato, es imprescindible consignar la relación entre el Pasado dictatorial durante el cual el terrorismo de Estado sistematizó el mayor atropello a los derechos humanos fundamentales y la relevancia de su conocimiento por parte de los estudiantes, futuros ciudadanos, para su exigencia como miembros de una sociedad democrática.

1.4. El impacto de las nuevas políticas públicas en el sistema educativo

Indiscutiblemente, estas nuevas políticas públicas de memoria han repercutido desde su inicio, al interior del sistema educativo.

El 25 de octubre de 2005, el Consejo Directivo Central²¹ de la Administración Nacional de la Educación Pública²² resolvió encomendar a los diversos Consejos de Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y Formación Docente, la adecuación de sus programas para abordar la Historia Reciente del Uruguay y la región. Como respuesta a estas iniciativas, las autoridades de

²⁰ Presidencia de la República/Archivo de la Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente.

²¹ En adelante CODICEN

²² En adelante ANEP

la enseñanza, en ese mismo año, seleccionaron docentes que concursaron para ofrecer una serie de clases transmitidas por televisión abierta para dar cursos para docentes y materiales para su estudio y difusión. Esto generó un fuerte debate y acusaciones de todo tipo al interior de la sociedad y en los medios de comunicación se reflejó la polarización de las opiniones y de enfoques. Reapareció el “fantasma” de la objetividad en el relato y las sospechas sobre las nuevas versiones para los ciudadanos.

En el año 2006, la publicación de “Historia reciente, historia en discusión”, reunió a prestigiosos historiadores nacionales como Demasi, Frega, Yaffé, Caetano y Rico (quien coordinó la obra). En ella, los investigadores analizan las dificultades surgidas en torno a la implementación de los nuevos contenidos programáticos en la educación y aportan al esclarecimiento de la fuerte polarización que despertó su incorporación a diferentes niveles.

Al respecto, la historiadora Ana Frega (2008) reconoce las iniciativas emprendidas desde el Consejo Directivo Central de la ANEP para adecuar los programas de enseñanza de la Historia de la segunda mitad del siglo XX y la implementación de cursos destinados a docentes, esfuerzos que han sido deslegitimados con distintos argumentos. Para unos, por la proximidad del tiempo transcurrido lo que impide una “visión objetiva” y para otros, porque hay que pensar en el futuro del país y no en el pasado. Esta postura favorece la interpretación rectilínea del enfrentamiento entre dos fuerzas antagónicas: “los dos demonios”, que omite la complejidad y desestima los aspectos “estructurales y coyunturales de corte local, regional e internacional que marcaron el período” (p. 16). La investigadora señala, además, la heterogeneidad de los materiales disponibles y la necesidad de hacer un uso crítico de ellos por parte de maestros y profesores.

Para contribuir a enfatizar en la importancia de su enseñanza, Frega (2008), incorpora otro foco de análisis. Señala que el aumento de la demanda de los diversos sectores sociales por profundizar en el conocimiento del Pasado Reciente, favoreció el interés por conocer otros procesos y ampliaron la visión de temas que trascienden el ámbito de las historias nacionales. El avance de la reflexión en torno a los derechos humanos y en la profundización de la democracia se entrelaza con el análisis de otros procesos de discriminación social que implican nuevas revisiones de grupos “olvidados” e incorporan “nuevos sujetos históricos (trabajadores, mujeres, inmigrantes, etc.)” (p.28). La función de la Historia es darles visibilidad; abordando los conflictos que emanan de la pluralidad de miradas que tienen espacio para su expresión en un

estado de derecho. El desafío de historiadores y docentes es contribuir al logro de aprendizajes críticos y reflexivos para ser ciudadanos activos de su presente y su futuro.

1.5. Ley General de Educación N° 18.437

En los inicios del año 2009, la Asamblea General, dio aprobación a la Ley General de Educación N° 18.437²³, cuyo primer artículo, declara de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como derecho humano fundamental. La ley, consigna que el Estado será garantía de la promoción de una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. En sus artículos, registra al goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas, sin discriminación alguna. En el artículo tercero, señala que la educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones. El cuarto artículo declara que la educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados en el país, como elementos esenciales incorporados a las propuestas, programas y acciones educativas; se destaca además quiénes son los sujetos de la educación: los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad.

En medio de la complejidad de los contextos actuales, es pertinente enfatizar la relevancia del cumplimiento de la Ley de Educación No. 18.437. En el ámbito de esta investigación, surgen interrogantes: en los liceos de Paysandú, los sujetos del derecho humano a la Educación, ¿se involucran y participan de la vida liceal? ¿Qué actividades propician una participación activa de los estudiantes en los espacios institucionales? A más de treinta años de la recuperación democrática, las experiencias represivas han dejado huellas en las prácticas sociales, culturales y educativas. En ese sentido, el desafío de “desandar” esos caminos, está en una Educación más

²³ Ley N° 18.437, sobre Educación General, promulgada por el Poder Ejecutivo el 12 de diciembre de 2008.

abierta al pluralismo ideológico; a recuperar el papel central de la política como pilar de la vida ciudadana.

1.6. La democracia recuperada: el difícil camino de su restitución

Todo lo anterior transparenta una intencionalidad del Estado de transmitir y generar desde la enseñanza, valores democráticos en los y las jóvenes, a través de la condena a las formas de gobierno dictatoriales y a la violaciones a los derechos humanos. No obstante, estas iniciativas, están insertas en procesos de democratización complejos, donde aún en el presente hay discusión sobre sus contenidos y profundización.

¿Qué clase de democracia ha sido recuperada por parte de un Estado que aplicó el terrorismo? ¿Cómo comprender la violencia social en el Uruguay de hoy? En relación a esto, la abogada Mirta Guianze (2017), señala:

La “naturalización” de familias por muertes, prisión o exilio, fueron construyendo un país distinto, más violento que todavía no identificamos o no reconocemos en su integralidad. En el caso de Uruguay la sociedad no se ha beneficiado aún de un proceso público de acceso a la verdad, independientemente de las numerosas aportaciones que desde las ciencias sociales o la literatura se han hecho al respecto. (p. 87)

El cumplimiento de los derechos se ve amenazado por la violencia sistemática, lo que induce a asumir las dificultades para recomponer pasados traumáticos. Por el lado de los gobiernos, estos emprendieron la restitución de los derechos en medio de conflictos y reclamos por verdad y justicia. En ese sentido, los esfuerzos por obtener justicia para las víctimas de las violaciones a los derechos humanos han sido escasos a nivel regional a pesar de las movilizaciones y de las acciones que han llevado adelante. En el caso de Uruguay, la amnistía a los responsables de la violencia de Estado al promulgarse la Ley N° 15.848, Ley de Caducidad de la Pretensión del Estado en 1986, y después de haber reunido las firmas para el referéndum y la realización del plebiscito en 1989, mantuvo la vigencia de la ley, que fue ratificada nuevamente en 2009.

Por otro lado, en una época marcada por la indiferencia y la anomia social, hay quienes están abocados a lograr la estabilidad democrática y concentran su atención en el futuro, con políticas de olvido y perdón. En Uruguay, los hallazgos de archivos e importantes documentos secretos producidos antes y después de la dictadura, las acusaciones y denuncias de actos ilícitos por parte de sectores vinculados a la guerrilla en la etapa pos dictadura y las presiones para mantener silencio respecto al rol de los militares durante y después del golpe de Estado, son expresiones

de un presente complejo, “teñido” por el Pasado Reciente. Este, inserto en un escenario regional singular que muestra por un lado, la diversidad de interpretaciones y por otro, la fragilidad de las democracias recuperadas. Desde una perspectiva pedagógica, la necesidad de analizar el Pasado Reciente, está orientada a ofrecer explicaciones rigurosas que integren una reconsideración de su tratamiento, que favorezca la reflexión y la transmisión del valor de la democracia en las aulas.

La construcción y consolidación de una democracia real requiere de acciones cotidianas, como el respeto a los derechos de otros y de todos, en conjunto. Entonces, la cuestión es si quedan resabios de autoritarismo en las prácticas educativas. O si efectivamente los derechos de los educandos se contemplan y, por consiguiente, los espacios aúlicos son lugares donde se ejercita la vida en democracia. El conocimiento de la Historia Reciente y los debates que ella suscita, requieren ser visibilizados para su discusión y difusión.

Desde una perspectiva más amplia, es posible afirmar que el presente proceso de globalización con el consiguiente debilitamiento de la centralidad de los Estados nacionales, ha influido en la pérdida de producción de identidades y de sentido social. Hoy, el mundo mediático construye la idea de una realidad virtual y es tan potente que desplaza lo que es real. La expansión de la tecnología, la incertidumbre sobre un futuro que prescinde del trabajo del hombre y de la mujer, generan angustia y horror al vacío. Elizabeth Jelin (2002) marca que esta “cultura de la memoria” es en parte una respuesta o reacción al cambio rápido y a una vida sin anclajes o raíces y reafirma que la memoria “tiene entonces un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades” (p. 9).

1.7. La memoria como eje estructurante del estudio del pasado

La relación entre Historia y memoria ocupa un lugar central en esta investigación por lo que cabe preguntar: ¿la Historia es una forma de memoria? ¿Cuál es el vínculo entre ambas? Para el historiador Enzo Traverso (2012) “el fin del siglo XX tomó la forma de una condensación de memorias” durante el cual, las heridas abiertas quedaron al descubierto e inauguraron un tiempo de recuperación de las memorias - antes ocultas o censuradas -de las víctimas de los horrores del siglo XX (p.18). Actualmente, Historia y memoria tienden a confundirse y la Historia parece focalizar su desarrollo sobre un modelo de rememoraciones, con olvidos y selección de recuerdos.

Sin embargo, la Historia no se agota en la transmisión de la memoria, sea esta individual y/o colectiva; la memoria al ser una facultad individual registra recuerdos y deja olvidos. Coincidiendo con Carretero (2013), la Historia “es una práctica epistémica disciplinada que genera una forma de conocimiento con pretensiones de verdad, la cual se basa en una racionalidad construida y convencionalizada entre quienes dominan esa forma de arte” (Carretero et. al, p.43).

En tanto, la memoria, es un elemento fundamental en la construcción de la identidad, individual o colectiva, cuya búsqueda es una de las actividades fundamentales de los individuos y de las sociedades de hoy. Elizabeth Jelin (2002) destaca a su vez las presencias y ausencias en los sentidos otorgados -siempre desde el presente- al pasado:

La memoria tiene un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el papel de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo (p. 10).

Por consiguiente, la “nueva Historia” cumple un papel fundamental en estos nuevos escenarios. Los esfuerzos por crear una Historia científica a partir de la incorporación de la memoria colectiva, pueden ser interpretados como una “revolución de la memoria” provocando cambios en torno a algunos hechos fundamentales. Por ejemplo, la renuncia a una temporalidad lineal en procura de múltiples tiempos vividos, donde lo individual se vincula con lo social y lo colectivo. Por otra parte, la emergencia de relatos y narrativas que permanecieron ocultos y silenciados por mucho tiempo dentro del ámbito privado, provocan sorpresa al salir públicamente y generar debates al interior de las sociedades. También las nuevas investigaciones y miradas sobre ese Pasado Reciente animan y promueven la evocación de experiencias personales y colectivas que no tenían hasta ahora la posibilidad de enunciación.

En el marco de esta renovación e incorporación de nuevos elementos de análisis, cabe la pregunta: ¿Qué secuelas han dejado los regímenes autoritarios en América Latina?

Los investigadores Schallenmueller, Da Silva Neves y Quintana, (2014) hacen referencia a una “justicia de transición” como expresión de la tensión existente entre la soberanía popular y el respeto a los derechos humanos en los períodos de transición entre el régimen dictatorial y la recuperación democrática. Señalan que el caso de Uruguay es emblemático para reflejar esa

tensión: hasta el año 2000 no hubo juicios a los responsables de violaciones a los derechos humanos.

Pese a las contradicciones señaladas por la existencia de políticas que buscarían el olvido, las organizaciones sociales vienen reivindicando más investigación, desean conocer la verdad y que se ejerza justicia en relación a la violación de los derechos humanos por parte del Estado durante la dictadura. Al mismo tiempo, reclaman a los Estados reparaciones de diverso tipo. Entre las reparaciones simbólicas, se encuentran las marcas y placas conmemorativas, memoriales y museos que den visibilidad a sus aspectos más notorios y dolorosos. Le Goff, (2003) señaló que “la Historia fermenta a partir del estudio de los “lugares” de la memoria colectiva” (p. 453). Por lo tanto, archivos, bibliotecas, monumentos, cementerios, obras arquitectónicas, se transforman en espacios de la historia.

En este sentido, Sosa (2014) señala en relación a la visibilización de este pasado y la importancia que el mismo ha adquirido para las sociedades que así lo destacan, un proceso de reivindicación memorial acompañado de la patrimonialización de espacios vinculados a la memoria del Pasado Reciente en la región. La apertura de Museos de la Memoria, en Montevideo, en Chile, Argentina, o en Brasil, así como la construcción de Memoriales, junto a las llamadas “marcas de la memoria” son expresiones de reafirmación de una memoria colectiva en relación al pasado dictatorial que pugna por mantenerse viva.

Al comparar con otras etapas de la Historia, se advierte que las sociedades han resistido el enfrentamiento a pasados dolorosos. El silencio ante situaciones extremas vividas puede mantenerse durante mucho tiempo por diversas razones, esperando el momento adecuado en que es posible manifestar esos episodios. Entonces: ¿cómo y por qué ocurre ese pasaje de memorias “clandestinas” u ocultas hacia el espacio público?, ¿de qué manera es posible pasar de lo “no dicho” a lo manifiesto, al testimonio que enfrente a la memoria oficial? Las postergaciones pueden ser más o menos prolongadas, aunque pareciera que el tiempo opera a favor del olvido y de la instalación del perdón, ocurre frecuentemente a la inversa, el tiempo refuerza el resentimiento y las víctimas o sus descendientes buscan espacios para la expresión de esas memorias, buscan rendir cuentas con ese pasado.

Michael Pollak, (2006), al indagar en las memorias de la segunda guerra mundial, sostiene que las que llamó “memorias subterráneas” se mantienen ocultas hasta que entran en disputa con

la memoria colectiva nacional. Esta última, opresora y destructiva, no persigue la conciliación entre memorias; esto implica que la o las víctimas esperen a sentirse socialmente habilitadas para poder brindar sus testimonios; para hablar y ser escuchadas en el espacio público. Ante esta situación Pollak (2006) afirma que esas memorias prohibidas y clandestinas pasan a ocupar el espacio cultural, las publicaciones, los medios de comunicación, el arte, marcando la distancia que las separa de “la sociedad civil y de la ideología oficial de un partido y de un Estado que pretende la dominación hegemónica” (p. 19). En la transmisión de experiencias extremadamente dolorosas, la víctima no decide falsear la información, sino que hay una transposición que oficia de puente entre lo decible y lo indecible, entre lo que el relato tiene de sólido y de variable. Esto conduce, según Pollak (2006) a “admitir la pluralidad de la historia, de las realidades y, por lo tanto, de las cronologías históricamente admisibles” (p. 46).

Una vez que se produce el encuentro entre la disposición de la víctima a ofrecer su testimonio y de ser escuchada por aquellos interesados en su historia, se establece una relación social que define los límites de lo que es efectivamente comunicable. La decisión de hablar puede obedecer a la necesidad de superarla, depende también de las posibilidades objetivas de hacerla pública y muchas veces se opone al silencio de la mayoría.

Al respecto, el filósofo Paul Ricoeur, (2008), indica que la búsqueda del recuerdo muestra efectivamente una de las finalidades principales del acto de memoria: luchar contra el olvido, para lo cual establece una comparación entre la tarea del historiador y la del juez, este último debe juzgar, debe concluir porque esa es su función, mientras que el historiador no puede, no quiere ni debe hacerlo; su función es someter la historia a un proceso interminable de revisiones que “hace de la escritura de la Historia una perpetua reescritura” (p. 419).

Por consiguiente, la lucha política por el sentido de la/s memoria/s estará abierta a otras memorias y a encontrar el sentido del pasado en cada contexto de producción de esas memorias.

1.8. Pasado traumático, educación y el papel del docente

El encuentro entre educadores y educandos de Enseñanza Media se produce en un escenario de incertidumbre. Los estudiantes, viven la etapa de la adolescencia, con todo lo que ello conlleva: construcción de identidad y sentido de pertenencia (a grupos, sean estos de carácter ideológico o religioso, artístico, deportivo, etc). Siguiendo a Viñar, (2009), lo individual y propio

va moldeándose dentro de la cultura, “crea una memoria colectiva que modela la pertenencia” (p. 33).

Los adolescentes han asistido a cambios profundos y rápidos que han impactado en sus relaciones con sus referentes sociales: familia, filiación, norma y transgresión, orientaciones sexuales, responsabilidades en el trabajo, goce del ocio, lo que agrega complejidad a las relaciones intergeneracionales, generando conflictos. Los estudiantes de Bachillerato, en particular, transitan una etapa en la que se traman los proyectos de vida, la búsqueda de la vocación, de un estilo de vida. En esta etapa de definiciones, los docentes juegan un rol relevante.

En medio de este panorama, el sistema educativo formal propuso una serie de contenidos, entre ellos los ya mencionados para la asignatura Historia. En el entendido que no puede haber comunidad sin recuerdos compartidos, como no hay nación sin Historia común, una parte de la enseñanza de la Historia debe orientarse hacia la transmisión de ese pasado. Pero es necesario hacer una distinción entre enseñar Historia y transmitir la memoria: la Historia es crítica, recoge todo lo pasado, lo doloroso y reprochable, debe enseñar que a veces hemos sido agredidos y otras hemos sido los responsables de la agresión. Y sobre todo, debe disponer de un conjunto de recursos para ayudar a comprender, a adquirir herramientas para acordar y disentir, para ejercer derechos, advertir cambios y permanencias y ver el papel de mujeres y hombres en la construcción histórica. Al respecto, Viñar (2009) afirma:

La confrontación entre tradición y novedad no es un hecho accidental o coyuntural, sino estructural e inherente a la dinámica de la Historia. Fuente de crispación, pero también de cambio y motor de progreso que define las sociedades humanas (p. 19).

Por lo anterior expuesto, la necesidad de propiciar un cambio profundo, asociado a una revisión crítica del pasado, exige al docente ejercer su profesión con responsabilidad ética y política, inserto en un contexto de profundas transformaciones políticas, económicas y sociales. Desde esta perspectiva, las políticas educativas que persiguen como meta la calidad de la educación, deben considerar la transformación de la cultura institucional junto con los docentes.

El educador es quien hace cumplir el derecho a la educación para todos en una sociedad democrática; la calidad de los docentes y el ambiente que generan en el aula deben ser garantías de los aprendizajes de los alumnos. Para lo cual, la participación de los educadores es crucial para el cambio educativo; hay que crear las condiciones y mecanismos que fortalezcan su

protagonismo y responsabilidad, transformando el modelo tradicional del docente ejecutor de decisiones ajenas para empoderarlos y dotarlos de las condiciones para mostrar mejores desempeños.

1.9. La enseñanza de la Historia Reciente

Enseñar Historia en el sistema educativo, en sentido amplio, es ofrecer una representación del pasado, diferente a otros registros de la Historia, como el de la vida cotidiana o el que proviene de la academia. Para Carretero (2013) su objeto de estudio es el cambio y este está vertebrado por el tiempo, por eso su producción se expresa a través de la narrativa. Esta transmisión del pasado es en sí misma valiosa, pero también es importante cómo lo hace; en esas descripciones hay posturas ideológicas y morales difíciles de evitar porque se introducen en el propio relato. Esto no le quita veracidad, importa qué cambio estudia, por qué y para qué lo estudia. La labor del historiador oscila entre futuros y pasados; qué pasó antes para saber por qué sucedió lo que pasó después.

(...) la historia que estudia los cambios que se han producido en el pasado, sólo puede explicarlos recurriendo a causas previas a estos (entre los cuales pueden estar los propósitos de los agentes involucrados), pero lo hace para comprender (explicándolos) los acontecimientos que si bien están también en nuestro pasado, fueron futuros respecto a los cambios estudiados” (Carretero et al, 2013, p. 24)

Zavala (2012) relaciona el trabajo del docente de Historia con su actuación entre distintos tiempos: el pasado que investigaron los historiadores, en el cual estudió para ser docente; el plan de su clase que también es pasado pero que lo hizo previendo un futuro y el presente en que lo lleva a cabo, si es que pudo cumplir su plan. Además, la existencia de tensiones entre los relatos requiere adecuaciones e incluso versiones muy diferentes de los mismos episodios que pueden entrar en conflicto. En consecuencia, el historiador, antes, así como el docente de historia, sus sentidos del profesionalismo, les exigen confrontar fuentes, respetar reglas y explorar entre distintos abordajes. El docente, al seleccionar estrategias acordes, busca que le permitan cumplir con los objetivos propuestos. Luego, una vez que la historia académica pasa por la “transposición didáctica”, en el sentido atribuido por Chevallard (1991), sufre una transformación para ser comprendida y transmitida.

Pero, cuando parte de esos contenidos históricos no son sometidos a crítica y son utilizados para provocar la adhesión emotiva e irreflexiva a identidades nacionales y a sus mitos

creadores de origen, se fundan relatos que pueden ser reafirmados, en clave mítica. El entrecruzamiento de miradas “románticas” del pasado busca crear en los estudiantes, una idea victoriosa ante los desafíos del pasado, de progreso para su identificación con los pilares de la nación, pero esto los aleja de la comprensión de los procesos históricos, y de los conocimientos críticos de la historia académica. Con respecto a lo sucedido en un mismo tiempo, unos grupos recuerdan y otros optan por olvidar al mismo tiempo que otros hacen lo mismo, pero con otros sucesos del pasado. En cambio la Historia, siguiendo a Carretero (2013), no sólo se ocupa de los usos de recuerdos y olvidos, sino que tiene como imperativo la búsqueda de la veracidad, al buscar apoyo en evidencias del pasado. Al contrario de la memoria, se empeña en buscar lo olvidado y dar cuenta de todo para describirlo, explicarlo y transmitirlo.

El docente enfrenta esta realidad en el aula, para lo cual Lorenz, (2013), dice que toma forma de “mandatos” todo lo cual, coloca al docente en una posición difícil y es un obstáculo que se interpone en su transmisión. En tal sentido, la enseñanza de la Historia Reciente ofrece dilemas tanto a los historiadores que investigan como a los docentes que la transmiten. En ocasiones resulta muy complejo transmitir esa multiplicidad de perspectivas en el aula. Su enseñanza ¿reviste mayor complejidad porque da cuenta de ciertos aspectos del pasado que siguen vigentes? ¿O es una oportunidad para enseñar a mirar y comprender históricamente los sucesos presentes?

La introducción y discusión de estos temas se complejiza con la existencia de subjetividades que conviven en tiempos históricos que no son lineales; no son abstracciones, están vinculados a hombres y mujeres concretos que actúan y sufren, sujetos a sus instituciones y organizaciones, en un tiempo determinado. Coincidente con Koselleck (1993), la vida real y concreta de los actores sociales combina su existencia presente con la experiencia pasada y las expectativas futuras, lo que cambia el sentido de la temporalidad lineal. Esas experiencias son el resultado de la incorporación de vivencias propias y de la transmisión de otros. Al mismo tiempo, están moldeadas por un “horizonte de expectativa”, es decir por las esperanzas de un futuro en donde se produce la acción humana. Para Koselleck, (1993), esto responde a procesos de significación y re significación, que son subjetivos, que dan orientación a sus acciones (o los desorientan y se pierden) entre futuros, que, a su vez, antes fueron pasados. Connan y Russo, (1994) refieren a ellos como “pasados que no pasan” en un “presente que se tiene que acercar y

alejarse simultáneamente de esos pasados recogidos en los horizontes de expectativas” (Jelin, 2002, p. 13).

Aquí la educación formal y el rol del docente adquieren mayor relevancia en la medida que el conocimiento de esos sucesos pasados pueden evitar instancias semejantes en el futuro, sintetizadas en la frase “nunca más”. La dimensión pedagógica busca generar conciencia ciudadana a través de la enseñanza de la Historia Reciente. Esta ofrece herramientas para todos los educandos: su construcción como ciudadanos y ciudadanas, con sentido de responsabilidad y de empoderamiento en la toma de decisiones y en la comprensión de situaciones presentes, cuyos orígenes están en un pasado tan próximo como traumático. Los docentes de Historia son los encargados de transmitir a las nuevas generaciones la narración de un pasado, todavía inconcluso, diverso, con olvidos y recuerdos fragmentados, en busca de una verdad en construcción, con la firme pretensión de conocerlo, debatirlo y comprenderlo.

Al abordar el Pasado Reciente, algunos docentes sintieron temor ante un tema que los exponía en sus concepciones personales dentro de un sistema jerárquico- como es el sistema de Enseñanza Media en Uruguay- y los enfrentó a un dilema: enseñar algo para lo que no se sentían preparados ni respaldados. Sobre las peculiaridades de enseñar Historia Reciente, y los temores iniciales, la docente A, expresó en la entrevista, la incertidumbre y la posterior evolución respecto a esa postura inicial: “a diferencia de cuando recién se empezó a dar...que había como un miedo desde los docentes, desde las instituciones y el propio docente estaba...no sabiendo bien si lo dice...si no lo dice, (...) la gente está viva...”²⁴ (Docente A, 2017). El relato de la docente, alude a algunos elementos que componen la singularidad de su enseñanza: el miedo a decir y la relación de coetaneidad con los protagonistas de la Historia Reciente.

La investigación aquí propuesta, analiza cómo se aborda la Historia Reciente, incluida en el currículo de Bachillerato a través de las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en las aulas de dos liceos públicos de Paysandú. Observar dichas estrategias implica el desafío de visibilizarlas y procurar comprenderlas en su complejidad. En ellas, se entrecruzan aspectos vinculados a los roles y las subjetividades de docentes y de estudiantes.

²⁴ Ver anexo, p. 45

El trabajo con los docentes de Historia, sobre un tema aún polémico y traumático para la sociedad uruguaya, exige reflexionar sobre el daño, la pérdida, la responsabilidad y la política desde el presente. La necesidad de fortalecer una ciudadanía vulnerable y débil ante un mundo violento, en sentido simbólico y material, implica problematizar, abrir espacios de debate y reflexión, sobre un pasado con proyecciones y tensiones en el presente.

Para ilustrar algunos aspectos de la complejidad que reviste la transmisión de ese pasado en el presente, ante la pregunta si tuvo dificultades al abordar el período de la dictadura, respondió:

Un impedimento que es ventaja a la vez: ellos no conocen nada del tema. Estos estudiantes son generación 2000, conocen la dictadura a través de testimonios. Saben que hubo dictadura en Uruguay pero no saben por qué ni saben que hay libros donde la pueden estudiar. Los que saben del tema es porque en la familia se trató el tema. Ese “desconocimiento” permite su tratamiento desde una distancia crítica (Profesora B, 2017)²⁵.

Su respuesta, permite confirmar el escaso- o parcial- conocimiento de los estudiantes de Bachillerato, sobre el Pasado Reciente. Esto podría indicar por un lado que los docentes eludieron su tratamiento en 3° de Ciclo Básico, y por otro, que esa información -cuando la poseen- fue tratada en sus familias, lo que en la opinión de la entrevistada es una ventaja, porque permite su transmisión con cierta distancia, lo que favorecería el trabajo para la investigación histórica.

A continuación, para orientar las observaciones en las aulas, se realiza una selección de “estrategias didácticas innovadoras y creativas” siguiendo la clasificación de Saturnino de la Torre (2000). Esta clasificación será sustentada con ejemplos extraídos de las observaciones en campo, todo lo cual será profundizado en el capítulo de análisis.

1.10. Estrategias didácticas: entre la tradición y la renovación

Para iniciar el abordaje de las acciones en las aulas, primeramente, se hará una breve presentación de los actores y de algunos elementos que integran el proceso educativo. Luego, se abordará el origen del concepto de “estrategia”, que sustituye al anterior uso del concepto de “método” como camino para llegar a lograr las metas educativas. Dice de la Torre (2000)²⁶:

²⁵ Ver anexos, p. 28.

²⁶ Saturnino de la Torre, catedrático de Didáctica e Innovación Educativa en la Universidad de Barcelona, Doctor en Filosofía y Letras por la misma Universidad.

“Elegid una estrategia adecuada y tendréis el camino para cambiar a las personas, a las instituciones y a la sociedad” (p. 108).

El docente juega un rol indiscutible en el proceso de enseñanza-aprendizaje: es el mediador entre el currículo y los educandos, quienes a su vez, son mediadores de sus propios aprendizajes y saberes que se reflejarán en cambios constructivos. El conocimiento humano es el resultado de un proceso interactivo y dinámico a través del cual la información externa es interpretada y resignificada por la mente, que construye modelos de explicación de creciente complejidad. La realidad se aprehende a partir de los modelos que la mente construye para su comprensión los que pueden ser modificados y ampliados.

Ausubel (1963) incorpora el concepto “de aprendizaje significativo” para diferenciarlo del repetitivo o memorístico y señala el papel que juegan los conocimientos previos del estudiante en la adquisición de nuevas afirmaciones. Según esta corriente, aprender significa comprender y para ello el docente tiene en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre lo que él quiere enseñar. De ese modo buscará establecer conexiones significativas entre sus propios saberes y los nuevos contenidos para resolver el conflicto cognitivo que le provoca un desequilibrio y la consiguiente necesidad de reelaboración para su recuperación del equilibrio. Su propuesta es la de un modelo didáctico de transmisión - recepción significativa; el aprender implica un proceso interno del estudiante y de interacción con el medio y con los demás.

En consecuencia, el papel de la enseñanza es mucho más complejo que la simple transmisión de conocimientos, las metodologías basadas en la transmisión de información no se adecuan a las demandas socioculturales del presente. La presencia de un docente expositivo que “dictaba” su clase frente a alumnos pasivos que limitaban su actuación a responder preguntas o sacar apuntes, para su repetición acrítica, demostró su inadecuación respecto a las nuevas corrientes psicopedagógicas.

De la Torre (2000), establece que el concepto de “estrategia” si bien proviene del lenguaje militar, en el ámbito educativo, se asimila con el significado de método o combinación de estos o de procedimientos como componentes de una planificación. La estrategia implica acciones innovadoras a diferencia de las conductas rutinarias o mecánicas; desde la perspectiva de la Educación una estrategia se concibe como un “procedimiento o conjunto de procedimientos que

ayuden a organizar secuenciadamente la acción o las acciones en orden a alcanzar metas educativas” (p. 217).

Las estrategias son procedimientos abiertos que se concretan en la práctica. De la Torre (2000) sostiene que ese carácter indeterminado comporta una dosis de ideología y decisión política que toma en cuenta el contexto para la toma de decisiones orientadas a facilitar las acciones educativas. Toda estrategia didáctica refleja una concepción de la disciplina, sus fines y los modos de entender el proceso de aprendizaje de los educandos. Estas reclaman innovación en el uso de recursos y estrategias docentes para que esos saberes sean significativos, integrados y transferibles.

Siguiendo a Cecilia Bixio²⁷ (2005), las estrategias didácticas constituyen el conjunto de acciones que realiza el docente con una clara intencionalidad pedagógica. No siempre la selección de estrategias condice “de manera explícita y manifiesta con los objetivos formulados en su planificación” (p. 35). Las nuevas concepciones didácticas provocaron el desarrollo de metodologías innovadoras que buscan recuperar la naturaleza activa del aprendizaje y su adecuación al desarrollo cognitivo del estudiante. Estas permiten que el educando adapte sus saberes a situaciones reales, por medio de reflexión crítica y actitud transformadora de la información recibida.

Para llevar a cabo esta renovación, se considera fundamental el intercambio entre docentes para compartir y motivar a otros colegas y a sus instituciones en busca de la adecuación de sus prácticas a las exigencias de los nuevos tiempos. Por lo tanto, la incorporación de estrategias innovadoras y creativas debería ser motor de cambio, de intercambio y reflexión entre los docentes comprometidos con la calidad de la educación y con la evolución de su rol en las sociedades democráticas. En este sentido, de la Torre, (2000) afirma: “El aprendizaje es útil, pero no suficiente; el aprendizaje académico es fundamental pero incompleto. La interacción entre uno y otro posibilita el crecimiento personal” (p. 13).

Estas reflexiones al ser trasladadas a la enseñanza de la Historia Reciente, orientan las estrategias didácticas a provocar una forma de sensibilización, al transferir las informaciones

²⁷ Cecilia Bixio, profesora e investigadora de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Rosario (República Argentina).

recibidas en el aula a situaciones reales. Por medio de lecturas (testimoniales e historiográficas), de observación de fotografías o de videos de la época, buscan ligar al estudiante a su propia experiencia y elaboración por medio del diálogo y la reflexión. Aquí radica una parte de los argumentos que fundamentan los aspectos positivos en relación a la enseñanza de contenidos del pasado reciente.

A partir de esta introducción, se hará una reseña de las estrategias didácticas generales seleccionadas por de la Torre (2000) seguidas por ejemplos extraídos de las observaciones en las clases de Historia Reciente.

1. En primer lugar, se indicarán las estrategias aplicables a todas las disciplinas y apropiadas para la enseñanza de la Historia.
2. En segundo lugar, se reseñarán las estrategias didácticas más específicas para la enseñanza de la Historia. Carretero (1991) considera que para contribuir a una mejor aproximación al pensamiento histórico no es suficiente con la proporción de estrategias y habilidades sino también de teorías o modelos conceptuales “que les permitan interpretar ese tipo de situaciones de un modo más próximo al conocimiento experto” (p. 214).

- **El error como estrategia didáctica**

El error no es un fin sino una estrategia para organizar y secuenciar las acciones para alcanzar determinadas metas educativas. Según de la Torre (2000): “La consideración constructiva y didáctica del error no está en sí mismo sino en la reflexión sobre él y en el proceso de reconstrucción que provoca” (p. 211). Siguiendo a este autor, “adecuada conceptualización y utilización del error en la enseñanza puede convertirse en una estrategia al servicio de la innovación educativa” (p. 217). Es posible alegar que alumnos y docentes aprenden de sus errores; destacados psicólogos y pedagogos como Dewey, Piaget, Bruner, Ausubel han abonado a la teoría del potencial constructivo y creativo del error como estrategia desde una perspectiva socio cognitiva de la educación.

El enfoque didáctico del error ofrece múltiples oportunidades para indagar en las causas o las implicancias que motivaron el error y buscar soluciones en forma colectiva. Revisar

conceptos, buscar relaciones con otros procesos por la vía de la comparación implica la construcción y creación de nuevos aprendizajes, por medio de la utilización de una herramienta conceptual ante problemas concretos.

A modo de ejemplo en lo observado en las aulas, en el caso de la profesora A, al preguntar: “¿Qué quiere decir “Historia Reciente?” Los estudiantes respondieron: “Que pasó hace poco”; frente a lo cual la docente hizo una nueva interrogación: “Es ¿poco tiempo?, es un período que se inició en 1973, hace más de 40 años”²⁸. La docente problematizó la relación entre el tiempo y la conceptualización del período “Historia reciente” (Profesora A, 2017). Al hacerlo, dejó abierta la interpretación de la singularidad que reviste, que trasciende lo estrictamente temporal. Para contribuir a su comprensión, Ana Frega (2008) establece una diferenciación entre el tiempo físico y el “tiempo histórico”; este último es parte de una temporalidad compleja, con ritmos diferentes, “según las coyunturas o los grupos sociales” (p. 18).

- **El diálogo creativo**

En todo diálogo se genera una tensión que consiste en el intercambio de formas diferentes de ver las cosas, de pensarlas y sentirlas. Para señalar la potencia de esta estrategia, de la Torre (2000) cita a los grandes filósofos griegos: Sócrates, Platón, Aristóteles, así como filósofos de la Edad Media, San Agustín o en la Modernidad, Kant, quienes han utilizado al diálogo como forma de enseñanza y han sido imitados por escritores y filósofos posteriores. Según de la Torre (2000), la percepción de una contradicción o incoherencia entre pensamiento y acción, fomentada a través del diálogo y la reflexión, busca generar cambios y se convierte en una estrategia valiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diálogos guiados, debates, comentarios abiertos, entrevistas, “son recursos que favorecen la implicación en los aprendizajes, la profundización y el cambio interior” (de la Torre, 2000, p. 233).

Desde una perspectiva pedagógica y didáctica, los educadores buscan a través del diálogo una estrategia y un procedimiento formativo para facilitar y consolidar aprendizajes. En la clase de Historia, el diálogo es una herramienta potente, ineludible que vincula a los sujetos con el

²⁸ Ver anexo p. 3

objeto de estudio y ofrece infinitas posibilidades de nuevos interrogantes para motivar nuevos aprendizajes.

Para citar un ejemplo, que ilustra el potencial del diálogo, en la clase de Derecho 1, liceo 1, una alumna pregunta a la profesora B: “¿Dónde se vivió peor la dictadura, en Montevideo o en el Interior?”²⁹ Esta estudiante, al manifestar su curiosidad, introdujo un elemento para iniciar un diálogo sobre las características del país, su centralismo estructural, las implicaciones para los jóvenes de esa separación Montevideo- Interior, etc.

- **El diálogo periodístico. La entrevista**

Es una forma de indagar sobre temas diversos: cultura, ciencia, política, economías, arte, entre sus actores de forma natural para que la información llegue a sus destinatarios. Puede utilizarse como estrategia didáctica simulada, imaginando un diálogo con personajes históricos o de la cultura, del arte, de la ciencia. O entre estudiantes provistos de un tema o disparador con alto valor formativo.

Para estimular a los alumnos a probar esta estrategia y su valor testimonial, la profesora A, afirmó que muchos protagonistas de la Historia Reciente a nivel local- maestros, políticos, periodistas- están vivos y les propuso seleccionar nombres y entrevistarlos.

Otras variantes pueden ser la selección de temas – como noticias de actualidad propuestas por los estudiantes o por el docente - se transforman en situaciones de aprendizaje orientadas por el docente, las que despiertan gran interés en los estudiantes. En su obra, de la Torre (2000) llama “aprender del medio” (p. 247) al crear diálogos guiados sobre la vida cotidiana o estimular a los alumnos que lo hagan.

Para la profesora B, es recomendable que los estudiantes estén informados de la actualidad, para lo cual expresó en la entrevista:

Les pregunto si leen diarios y este año me propuse pedir que traigan noticias vinculadas a la vida política del país...que lo relacionen con los políticos, con la pre dictadura...qué pasaba en la región, por qué un país llega a una dictadura...la economía, la sociedad en los '60...si el país vivía en esos años en una democracia. (Profesora B, 2017)³⁰

²⁹ Ver anexo p. 9

³⁰ Ver anexo, p. 29

La finalidad de esta actividad no es solamente la repetición o memorización de una noticia, sino la discusión de las coyunturas, la comparación de ciclos, los efectos en las estructuras. La iniciación de la clase de Historia a partir de una noticia local o internacional, es una oportunidad para motivar el interés de los estudiantes sobre el presente, vincular las relaciones de causalidad entre sucesos históricos y relacionar cambios y permanencias.

Al respecto, el registro del plan anual de la docente A en su libreta de profesor, señala: “En el entendido que un joven de 3° de Bachillerato debe ser un individuo situado en el medio, debe estar informado de la realidad que lo rodea, se propone como actividad transversal la selección y traída a clase de una noticia por día que debe ser comentada por un alumno”. No obstante esta iniciativa y su consignación por escrito, en la observación de clases de esta docente, no se observó la realización de esta actividad.

- **La incorporación del relato, la novela, los diálogos para debatir y reflexionar**

Para ilustrar los procesos analizados, el docente guía la lectura y promueve el intercambio de ideas. Con ello, explora los sentimientos que esta genera y busca la reflexión. Es una actividad muy recomendable porque genera un clima que envuelve a los estudiantes, muy propicio para la participación activa, la crítica y la reflexión. Como ejemplo de lo anterior, la profesora B, realizó una lectura de un discurso de Jorge Pacheco, extraída del “Manual de Historia del Uruguay” de Benjamín Nahum. A partir de ella, interrogó a los estudiantes a quién se parecía y qué período les recordaba. Algunos evocaron a Perón y al fascismo ya estudiados.

En este mismo sentido, el uso del relato, la lectura de un testimonio, una carta, el análisis de documentos, partes policiales, crónicas, son disparadores de reflexiones críticas y favorecen el debate en forma espontánea. Son apropiados para la clase de Historia en general y en particular en la de Historia Reciente, porque provocan empatía con los sujetos y sus testimonios. Todo lo cual, requiere ser sometido a crítica y contextualizado para que no estimule sólo la parte afectiva que tiende a inhibir el conocimiento cabal y profundo del período.

- **Las lecturas compartidas**

Durante el estudio de las etapas de la dictadura en Uruguay, la observación de la clase de la docente A inició la clase entregando fotocopias tituladas: “La dictadura uruguaya 1973-1985” de Caetano y Rilla, 1987.³¹ El artículo contenía tres columnas con un resumen de aspectos salientes de cada una de las etapas: comisarial (1973-76); fundacional (1976-80) y transicional (1980-84). Una vez entregadas las fotocopias, pide a dos alumnos que lean en voz alta y extraigan conceptos que ilustran esa etapa. Los estudiantes, en grupos registraron conceptos: “tortura”, “fe democrática”, “censura de prensa”, “suspensión de alumnos”, “represión”, “persecución a profesores”, “aumento de emigrantes”, “presos políticos” y percibieron el contacto del régimen con otras dictaduras en América Latina.

A través de la lectura, los estudiantes tuvieron conocimiento de aspectos de la vida cotidiana en los años de la dictadura. La estigmatización, por no disponer de “fe democrática”; las torturas y asesinatos bajo la coordinación represiva del Plan Cóndor³², así como el control ideológico de los ciudadanos, que fue tratado en el intercambio de significados y sus impactos. La persecución a los docentes de las distintas ramas de la enseñanza; a los gremios, el temor a la prisión, con el consiguiente resultado del aumento de la emigración, permitieron debatir sobre los cambios profundos que sufrió el tejido social durante el período en estudio.

- **La interrogación didáctica**

Esta es una potente estrategia, que provoca una interacción entre docentes y estudiantes donde el aprender y enseñar son compartidos bajo ópticas diversas. John Dewey (1933) resumía el valor de la interrogación así: “¿Qué hay en una pregunta? Todo. Es la manera de evocar la respuesta estimulante o de aniquilar la indagación” (de la Torre, 2000, p. 264). El docente que pregunta y problematiza, enseña a pensar y no limita a la mera reproducción sin reflexión. Por consiguiente, genera aprendizajes más significativos.

La interrogación es aplicable para la consecución de objetivos en distintas etapas: al inicio, en la adquisición, durante el desarrollo y/o evaluación de contenidos diversos: conceptuales, procedimentales o actitudinales; se presta para el cambio de roles pero requiere que el planteo

³¹ “La dictadura uruguaya. 1973-1985” p. 9,10.

³² Plan de coordinación de acciones represivas entre regímenes dictatoriales de la región del Cono Sur latinoamericano durante las décadas del 60-70.

de las preguntas sean pertinentes y oportunas para que estimulen el aprendizaje y no lo obturen. Requiere de un clima de libertad para que sea constructiva y en el que todos sus participantes se sientan motivados a aprender.

A modo de ejemplo, en una de las aulas observadas, una alumna mencionó la muerte de un estudiante³³ en la calle, en el año 1968, ante lo cual la profesora B preguntó: “Entonces, ¿era un gobierno democrático? ¿Qué entendemos por democracia? ¿Es sólo aquel gobierno que emerge de las urnas, en el cual la soberanía es popular?”(Docente B, 2017)³⁴

La aplicación de estas estrategias generales por las docentes de Historia, sistematizadas por Saturnino de la Torre (2000), fue observada en las aulas durante la realización de esta investigación. Ello, demostró, por un lado, su vigencia como herramientas útiles para las acciones emprendidas en las clases y en segundo lugar, la profesionalización y actualización de las docentes indagadas.

- **Enseñanza por descubrimiento: aprendizaje constructivo**

Estas proporcionan al estudiante la posibilidad de utilizar sus saberes para analizar la realidad que lo rodea, indagando y construyendo el conocimiento histórico por medio de una elaboración que es propia. Según Carretero (1991), toda estrategia por descubrimiento debería activar y mantener el interés, la curiosidad por el conocimiento. También, desarrollar el pensamiento creativo y la habilidad para resolver problemas; formular y comprobar hipótesis; desarrollar la comprensión conceptual y desarrollar actividades como realizar investigaciones, observar y registrar datos, analizar resultados, etc. Al comenzar la observación en el grupo 2, la profesora B, propone realizar una investigación sobre los orígenes del régimen dictatorial para lo cual los estudiantes emprenden la elaboración colectiva de una grilla de preguntas para entrevistar a miembros del Partido Colorado, del Partido Nacional, del Frente Amplio y del sindicalismo en el ámbito local.³⁵

- **Enseñanza por exposición: aprendizaje reconstructivo**

³³ Refiere a la muerte del estudiante Líber Arce, asesinado por la policía durante una marcha por la avenida principal de Montevideo, 18 de julio, el 14 de agosto de 1968

³⁴ Ver anexo, p.12

³⁵ Ver anexo p.10

Según esta orientación, la Historia puede ayudar a comprender el mundo que lo rodea si su enseñanza se apoya en la estructura de la Historia como sostienen Carretero et al. (1991) en “procesos psicológicos que ponen en funcionamiento el alumno para su aprendizaje” (p. 228). El modelo de enseñanza expositiva incluye “ejercicios de comparación, aplicación y diferenciación conceptual por parte de los alumnos” (p. 233).

Otras estrategias están centradas en la actividad de los estudiantes, como la presentación de un tema o nuevo conocimiento para su reconstrucción a través de la interacción en el aula. Al respecto, al indagar sobre las estrategias que consideraba más eficaces para la enseñanza de la Historia Reciente, la profesora B respondió:

Otra estrategia es que los estudiantes exploren por su cuenta, hubo un equipo de seis estudiantes mujeres que tomaron como punto de partida el “neo batllismo” hasta el gobierno de Pacheco Areco. Fue uno de los meses más entretenidos de mi vida. Hicieron un relato tan vívido que quedaban ganas de seguir la próxima clase y así durante un mes y medio. La madurez demostrada al seleccionar el material y presentarlo fue reconfortante.³⁶ (Profesora B, 2017)

En la evaluación del año, la docente agrega que los estudiantes destacaron como positivos el haber trabajado en grupos, y haber obtenido “elementos objetivos” que podían contrastar. Nuevamente, la recurrencia a la objetividad, coincidente con la manifiesta preocupación de la docente del curso por lograrla en sus clases de Historia. En este último caso, es posible advertir que esa inquietud persigue la “neutralidad” de su transmisión, sin someterla a discusión o crítica.

A continuación, se realiza una selección de estrategias didácticas específicas del campo de la Historia.

- **La resolución de problemas**

Estos problemas pueden ser reales o ficticios, despiertan interés porque relacionan los conocimientos previos de los estudiantes con sus predicciones; les exigen su comprensión y la reconstrucción de saberes; desarrollan capacidades y competencias para enfrentar una determinada situación y procurar su solución.

Por ejemplo, en el grupo 1, la docente A distribuye material fotocopiado titulado: “Hablan los estudiantes”, extraído de Ciencias Sociales 6, Ed Santillana³⁷. Luego de la lectura sobre la

³⁶ Ver anexos p. 29

³⁷ La fotocopia entregada por la docente carecía de página.

educación durante la dictadura, los estudiantes deben recomponer la vida en un centro estudiantil, extraer conceptos clave y exponer cómo enfrentarían esas situaciones. Pregunta si saben lo que es “subversivo” y explica que los militares ingresaban violentamente en los Liceos, Facultades y bibliotecas³⁸. En este sentido, los estudiantes fueron interpelados desde distintos lugares: aprender y contrastar períodos en ambientes conocidos por ellos; desarrollar la empatía y comprender la cotidianidad de otros jóvenes en otro tiempo, en el mismo país.

- **La narración en Historia**

Esta estrategia tiene sus defensores y detractores. La capacidad narrativa es propia de los seres humanos y compartida por las diversas culturas; la experiencia se origina en forma narrativa, transmitiendo y otorgando significado a la cultura. Los conceptos aprendidos en un relato favorecen la generalización y la transferencia. Además, las narraciones incluyen conceptos estructurantes de la disciplina como tiempo, espacio, actores sociales y otros específicos como cambio, permanencia, causalidad, continuidad, intencionalidad.

Las narraciones orales de los estudiantes sobre las vivencias de sus familiares durante la dictadura, favorecieron el desarrollo de esta competencia. En algunos casos, estas intervenciones orales permitieron “descubrir” esa capacidad narrativa que no habían mostrado antes. En una de las clases de la profesora C, Mariana expresó: “Valerié, “es como un hijo de mi padre. Lo conoce desde que era bebé”. Valerié, tenía cuatro meses cuando asesinaron a su padre, el Dr. Vladimir Roslik, por la tortura que fue sometido durante su detención en su pueblo natal, San Javier en marzo de 1984.³⁹ Muchos estudiantes no conocían “el caso Roslik” pero este testimonio los impactó y tuvieron un acercamiento con la historia personal de un sujeto subalterno que vive en su misma ciudad y al que la dictadura marcó tempranamente.

- **El trabajo con documentos**

El análisis de documentos es una estrategia frecuente en la clase de Historia que permite el trabajo de investigación e interpretación y acerca al estudiante al oficio del historiador. Las diversas formas de transmisión de tipos de conocimiento histórico, supone la interacción entre

³⁸ Ver anexo, p. 6

³⁹ Ver anexo p. 26

las estrategias presentadas y no la exclusión de unas en detrimento de otras. La selección de técnicas didácticas y recursos tiene en cuenta que el acto de aprender es una combinación de diversos tipos de aprendizaje. Los profesores de Historia orientan su trabajo en base a dos ejes: espacio y tiempo. La ubicación espacial requiere de la utilización de mapas y los docentes recurren a las líneas de tiempo y a mapas conceptuales para abordar los temas específicos de la asignatura.

Las tres docentes observadas coincidieron en la importancia de recurrir a los documentos para ilustrar el período; dotar a los estudiantes de otras fuentes: bibliografía recomendada, entrevistas, documentales, películas para comprender el contexto. Esto también exige a los docentes su actualización, el manejo de vocabulario y categorías poco usadas por los estudiantes.

1.11. La evaluación

Por último, una referencia a los procedimientos de evaluación de los aprendizajes. Los más conocidos son las pruebas, escritas u orales, individuales o grupales, aplicadas por las docentes y explicitadas durante las entrevistas. Las tres profesoras seleccionadas y observadas, propusieron distintas instancias de evaluación, desde las más tradicionales, como la interrogación oral o los trabajos escritos, mensuales o bimensuales hasta una “cuasi” investigación.

La orientación de trabajos de tipo monográfico, investigaciones y elaboración de tesinas en Bachillerato han demostrado su valor como herramientas de evaluación de aprendizajes, a ese nivel. La profesora B, expresó la importancia de incluir estas formas de evaluación, a la vez que admitió haber enfrentado las dificultades de los estudiantes por no tener orientaciones previas a la realización de estos trabajos. La misma docente reclamó una mayor coordinación interdisciplinaria a nivel de Bachillerato para proponer e impulsar estas nuevas formas de evaluación. En la observación de sus clases, el trabajo de investigación propuesto fue integrado como segunda prueba semestral. Por su parte, la profesora A, registró en su libreta la conveniencia de estimular la investigación, como un objetivo del curso. Sin embargo, ese trabajo no fue observado durante la investigación.

En este mismo sentido, las docentes refirieron a la aplicación de procedimientos más innovadores y cercanos a los intereses de los estudiantes. Entre ellos, la profesora C, recurrió a la audición de canciones sobre los contenidos abordados en la clase. A su vez, muchos de estos recursos innovadores son propuestos por los propios estudiantes, lo que implica una mayor

flexibilización en el vínculo pedagógico y por lo tanto, una práctica más participativa entre los actores del proceso educativo.

Asimismo, la profesora B expresa en la entrevista que al finalizar el curso, realiza una evaluación general y en esta, los alumnos destacan el interés por los trabajos en grupos, en los cuales actúan con autonomía; pueden seleccionar los recursos y elaborar material para el tratamiento de diversos aspectos de una unidad. Así lo expresó la docente:

En general, a fin de año hago una evaluación de todo el curso, no solamente de la investigación. Y a ellos les resultan interesantes varias estrategias. Les resulta interesante el trabajo en grupos; (...) O sea que se sienten muy cómodos, incluso para trabajar el material, conseguir el material, les resulta más fácil trabajar así. (Profesora B, 2017)⁴⁰

De esta entrevista, surgió nuevamente, el desconocimiento de los estudiantes sobre el período de la dictadura antes de llegar a Bachillerato. Desentrañar esas omisiones, es uno de los desafíos de este trabajo.

⁴⁰ Ver anexo, p. 32.

Capítulo 2: Aspectos metodológicos

2.1. La investigación cualitativa

En este capítulo, se fundamenta la selección de la metodología cualitativa para el trabajo de campo. Ante la complejidad y contexto del objeto de estudio, es pertinente señalar que la investigación buscó comprender las situaciones de enseñanza y de aprendizaje emprendidas y suscitadas en las aulas de instituciones educativas, las que están insertas en un territorio determinado y ocurren en un período de tiempo limitado. Por consiguiente, la complejidad de esas prácticas- que involucró a docentes y estudiantes- requirió de un enfoque que rompa con una visión simplificada, que pretendiera obtener resultados fiables, que permitan realizar inferencias sustentadas y analizar estrategias que se mostraron positivas para favorecer las prácticas futuras sobre el tema en cuestión.

Las propias características del escenario de la investigación donde se generó la interacción de sus actores, implicó desarrollar la empatía y recrear un determinado “clima” mental que incluyó ideas, pensamientos y sentimientos. Sin ello, no es posible el análisis de las perspectivas de los participantes y el reconocimiento de su diversidad.

Stake, (2000) señala que para potenciar la búsqueda de comprensión, el investigador cualitativo debe enfocar su mirada hacia lo que ocurre en “clave de episodios o testimonios, que representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias” (p. 44) Durante el transcurso de la investigación, el método requirió ajustes y nuevas miradas; para la reflexión como parte del proceso de producción de conocimiento.

Siguiendo a Dilthey, (2000): “Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás.” (Dilthey, citado por Stake, p. 41)

El seleccionar una metodología de carácter cualitativo para investigar cómo abordan los docentes de Historia, la etapa conocida como Historia Reciente y en especial los contenidos referidos a la última dictadura del Uruguay, implicó la observación de clases de tres profesoras con el objetivo de indagar las estrategias didáctico- pedagógicas que han concebido como más pertinentes y eficaces para su abordaje en el aula.

En el caso particular de esta investigación, las concepciones teóricas de las docentes no siempre acordaron con las orientaciones de la asignatura; las que como en toda práctica aúlica, estuvieron

atravesadas por sus propias subjetividades, lo que también afectó la selección de estrategias y actividades.

Para su realización, se analizó la selección de contenidos y recursos y se indagó sobre la reflexión y sensibilización que esta provocó. Con ello, se pretendió aproximar algunas singularidades de la enseñanza de esta unidad del currículo de Historia; aportar insumos sobre la enseñanza del pasado, sus discusiones presentes e intercambiar experiencias y posturas críticas. Esto implicó observar cómo fueron tratados estos temas y qué suscitó en el entramado de las relaciones e interacciones entre sujetos- docentes y estudiantes- situados en instituciones educativas públicas de una ciudad del Interior del país.

En particular, la observación de clases con estudiantes adolescentes, indujo a preguntarse cómo perciben estos adolescentes las convulsionadas décadas de 1960 y 1970 en la que otros jóvenes como ellos hoy, vivieron desafíos tan diversos a los del presente.

Tabla 1. Plan de tesis.

Problema investigado	Objetivos específicos	Preguntas planteadas	Insumos para contestar las preguntas planteadas	Técnicas utilizadas
Cómo se realizó la implementación de la enseñanza de la historia reciente en Bachillerato	Analizar el abordaje en el aula.	Cuáles son las estrategias que seleccionan los docentes. Cuáles son las más recurrentes entre los docentes indagados.	Seleccionar docentes en el mismo curso para comparar situaciones de aula ante la enseñanza del pasado reciente. Descripción de las situaciones de aula visitadas Análisis de su documentación. Generación de categorías de análisis.	Observación Entrevistas Revisión documental
	Seleccionar las estrategias más eficaces para su discusión y difusión.	Cuáles son las implicaciones del docente y los estudiantes al abordar el pasado reciente.	Identificar fortalezas y dificultades en su tratamiento.	

Elaboración propia.

En relación a lo anterior, la selección del “estudio de caso” para llevar a cabo esta investigación, estuvo basada en la observación y en el análisis de clases de Historia de 3° de Bachillerato, opción Derecho en turno matutino y vespertino de los liceos públicos de la ciudad de Paysandú, en 2017. A partir de esa observación, se formularon estas categorías de análisis: las estrategias didácticas seleccionadas por los docentes para conocer cómo se enseñó el pasado reciente en esas clases.

El registro de las clases, la información obtenida de la documentación del profesor y el cruzamiento con las entrevistas en profundidad realizadas a las profesoras observadas, complementó lo observado y analizado en las aulas e intentó comprender la selección de tales estrategias, sus dificultades, desafíos y oportunidades, en relación a la enseñanza de la Historia Reciente de la dictadura en Uruguay,

2.2. La observación

Las prácticas de observación en el aula comenzaron en el Liceo Número 7 de Paysandú, creado como Liceo de Bachillerato en 2005. El Liceo n° 7, ubicado hasta 2014 en un viejo e inadecuado local que antes había funcionado como anexo de otro liceo presenta características diferentes. El crecimiento de la matrícula exigía un lugar acorde a las exigencias de esta realidad, por lo que ha sido importante para la población liceal la construcción de un moderno y funcional edificio que hoy ocupan, inaugurado en 2015. Este liceo está enclavado en la zona este, sus estudiantes provienen de la periferia de la ciudad y su población estudiantil pertenece a sectores sociales de menores recursos y poseen un capital cultural disminuido. Su fuerte sentido de pertenencia a la institución, los posiciona de manera firme en relación al centro de estudios, lo que fue tenido en cuenta en las observaciones.

El siguiente escenario de observaciones fue el Liceo N° 1, ex liceo Departamental, que desde el año 2008 se llama “Química Farmacéutica Élide Heinzen”⁴¹. Este último, creado por la Ley de Liceos Departamentales del primer Batllismo, hasta la década del '60 fue el único liceo de la ciudad. Hoy es un centro de enseñanza de Bachillerato que celebró su centenario en 2011; ocupa un importante edificio en la avenida principal y es portador de una interesante tradición académica y gremial en la ciudad, formador de generaciones de sanduceros. Funciona en tres

⁴¹ La Q.F. Élide Heinzen fue directora del Liceo Departamental de Paysandú en la década de 1970. Por ley 18.882 de agosto de 2005, el Liceo N° 1 pasó a llamarse con su nombre.

turnos desde las 7 de la mañana hasta la hora 0. El edificio liceal, construido en 1942 presenta notorios desperfectos. En los últimos años, los convenios con otras instituciones como MIDES han contribuido a su reparación y pintura en general, pero sus diversos problemas edilicios, no han sido tratados en profundidad. Los beneficios y donaciones de sus ex alumnos, entre otros, han contribuido a su mantenimiento y conservación.

La población de Bachillerato del liceo 1, recibe un alumnado de sectores sociales de clase media y trabajadores de Paysandú. Cuenta con una importante biblioteca, laboratorios y un amplio salón de actos que ha sido escenario de obras teatrales, encuentros, conciertos y presentaciones.

Ambos liceos disponen de cuerpos de docencia directa e indirecta estables. Al iniciar la investigación, el Liceo 1 contaba con tres docentes a cargo de los cursos de Historia en el nivel requerido para su realización: las dos profesoras indagadas y la autora de este trabajo. En el Liceo 7 la profesora observada era quien tenía mayor grado en el escalafón docente del CES, con lo cual se siguió un criterio común en cuanto a la experiencia docente. La selección de las tres docentes que dieron su consentimiento para la participación en esta investigación, están en el último grado del escalafón nacional.

El liceo 1, Q.F. E. Heinzen, tiene 1154 alumnos en el turno diurno. Registra 42 grupos de Bachillerato en total: tiene cinco grupos de 2º Orientación Humanística y tres grupos de Orientación Social Humanística, opción Derecho, divididos en uno en el turno matutino y dos en el turno vespertino. Existe un tercer turno que no fue considerado para la muestra por tratarse de alumnos extra edad y aplicar un plan diferente: el Plan 94, Nocturno.

En tanto, el Liceo 7 dispone de una población estudiantil de aproximadamente 1200 alumnos, según la información obtenida por parte de un integrante del equipo de Dirección- discriminados en tres turnos. Este liceo tiene 12 grupos de 1º de Bachillerato, 12 grupos de 2º de Bachillerato y 12 grupos de 6º, divididos entre 5 de Biológica, 5 de Humanística y 2 de Científica. Los doce sextos corresponden a Medicina e Ingeniería y tres son de Derecho, habiendo un grupo de esta opción Derecho en el turno matutino y dos en el vespertino, de los cuales uno fue objeto de la muestra.

Los contenidos de las prácticas observadas abordaron una misma unidad; esto favoreció su contrastación en medio de la diversidad de los contextos áulicos e institucionales en los que se llevaron a cabo. La elección de 3° Bachillerato, opción Derecho, obedece a que es el curso en el que se enseña el período de la dictadura.

Las docentes indagadas cuentan con experiencia, factor que puede contribuir a facilitar el trabajo investigativo pero no es excluyente; en los registros son nombradas con las letras A, B y C según el orden en que se realizó la indagación. Para que esta fuese posible, muchos y diversos actores institucionales prestaron apoyo. Primero, las tres colegas y compañeras de la autora, dispuestas a compartir su desempeño profesional desde un lugar de horizontalidad al “abrir” sus aulas y acompañar en este proceso de investigación. Por otra parte, los estudiantes, su receptividad y disposición a cooperar es algo que se debe destacar. Los equipos de adscriptos y de dirección, también acompañaron este proceso al brindar información de las instituciones, todo lo cual, dio mayor valor a la experiencia.

2.3. La observación participante

A partir de una selección de sub categorías dentro de las estrategias generales, el análisis se focalizó en la descripción e interpretación de lo observado, haciendo una triangulación con el material de las docentes y las entrevistas realizadas posteriormente a las observaciones de aula. Por lo tanto, al registrar sus observaciones, la autora, debió tener criterios claros que la guiaran y estar dispuesta a someterse al control de otros. Por estas razones y para llevar a cabo esta indagación, diseñó una pauta de observación en aula:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Presentación y desarrollo del tema por parte del docente- Participación de los estudiantes- Uso de los recursos seleccionados por el docente-Evaluación |
|--|

La realización de esta investigación permitió generar insumos sobre la diversidad de estrategias que las docentes indagadas desarrollaron para la transmisión y discusión de la historia reciente en las aulas de Bachillerato de dos liceos públicos de Paysandú. Dentro de estas observaciones, hubo propuestas de elaboración de tesinas, con las respectivas indicaciones de

los pasos para llevar adelante esas “mini” investigaciones. Otras docentes, optaron por aplicar estrategias que vincularan la memoria de las familias o sus entornos conocidos, con el posterior análisis del contexto histórico de los años de 1960-1970; para entablar debates o discusiones grupales sobre el pasado reciente, en todos los casos provistos de bibliografía acorde y recomendada por las docentes.

La construcción de cuadros, líneas de tiempo, el recurso de los audiovisuales, las lecturas y entrevistas revelaron el pasado reciente, abordado desde múltiples perspectivas: el contexto nacional, regional y la coyuntura mundial en las décadas de 1960 y 1970 en que estallaron los golpes de Estado en la región. Los estudiantes, movilizados en acciones de búsqueda y descubrimientos, enfrentaron un período de la historia poco conocido por ellos. Ver documentales, leer cartas, crónicas y documentos; escuchar canciones, así como el propio intercambio en la clase fueron tiempos y espacios en los que los estudiantes tomaron la palabra y expresaron sus saberes, sentires y puntos de vista.

3.4. El trabajo de campo

Las prácticas de observación de clases comenzaron en el mes de setiembre de 2017 en Derecho dos, turno vespertino, del Liceo No. 7 y en el mismo mes en Derecho uno del turno matutino en el Liceo 1. En octubre, las prácticas estuvieron dirigidas al último grupo destinatario de esta investigación, Derecho dos del turno vespertino del Liceo 1.

El trabajo de campo, entonces, se inició en el grupo de Derecho a cargo de la Profesora A. La docente tomó posesión del grupo en marzo y explicó que el grupo se había dividido a principios de año por ser muy numeroso y agregó que los estudiantes en la clase eran tranquilos y respetuosos.

El salón está dispuesto en orientación este, dispone de excelente iluminación a ambos lados del salón proporcionada por amplios ventanales hacia el sur y el norte. Con dos pizarrones, uno blanco y otro oscuro sobre la pared este, tiene también un televisor sobre el escritorio. El día que se inició esta investigación, había dieciocho alumnos presentes de un total de veintidós. La docente ubicada al frente del salón, recibió a la autora de este trabajo, la presentó a los estudiantes y registró esta visita en el desarrollo del curso de la libreta del profesor. Desde el pizarrón, ella caminaba, se acercaba a los estudiantes y los alentaba a participar. Con amplia experiencia en la

docencia, en ese grupo, es además profesora adscriptora de un estudiante de Profesorado de Historia, quien estuvo presente en el aula durante la investigación.

Al acercar la documentación del profesor a la autora, se pudo leer en el plan anual, que la profesora señaló como objetivo procedimental: “Propiciar el desarrollo de trabajos de investigación”.⁴² De acuerdo a la lectura del libro del profesor, al momento de iniciar las visitas, no se habían registrado desvinculaciones de los estudiantes de ese grupo al sistema educativo.

La serie de observaciones continúa en el liceo N° 1 Q.F. Élide Heinzen a cargo de la profesora B en el turno matutino. Este segundo grupo, compuesto por 33 alumnos, entre 17 y 19 años, asistía una alumna discapacitada visual y una estudiante con hipoacusia y un ingreso tardío del 23 de agosto. En este turno asisten los estudiantes con mejores desempeños, según relataba la profesora B, responsable del curso. Los estudiantes de este grupo de Derecho presentaron muy buenos antecedentes en sus desempeños, con alto porcentaje de promovidos el año anterior. La docente hizo referencia a ello como contextualización de la visita inicial. En la documentación proporcionada, la docente registró en la evaluación del grupo, antes de la primera reunión de evaluación:

Grupo numeroso cuyos alumnos son conocidos del año anterior. Si bien no presenta problemas de comportamiento y la relación profesor alumno es cordial, esta docente no está conforme aún con el rendimiento general del mismo. Un 25% tiene calificaciones para exonerar, un 66% con rendimiento casi aceptable. Se ha planteado un diálogo para encontrar una solución en el entendido que pueden rendir mucho más y acorde con el nivel cursado⁴³. (Profesora B, 2017)

El aula de Derecho 1, está situada en la planta baja, las condiciones de pintura y de conservación del salón presentaban un deterioro notorio con manchas de humedad sin reparación. Cabe señalar que no se veían paredes rayadas por los estudiantes; ellos se ocupaban de mantener el orden y limpieza del salón. Con un pizarrón blanco al frente, el aula dispone de grandes ventanales al sur que dan a la principal avenida de la ciudad, por lo que el ruido solía distorsionar el desarrollo de las clases.

El tercer y último grupo observado estaba compuesto por 43 alumnos en su comienzo; la docente registró cuatro desvinculaciones al sistema, por lo que al iniciar la investigación, asistían

⁴² Registro de la libreta de la profesora A.

⁴³ Extraído de la libreta de la profesora A.

39 estudiantes cuyas edades oscilan entre 17 y 18 años. La profesora C, tomó posesión en marzo y expresó las dificultades que tuvo para conocer y retener nombres de todos los estudiantes. El salón del tercer grupo observado también está en la planta baja del Liceo N° 1; es un salón muy amplio, con grandes ventanales al sur, ubicado sobre la esquina del local liceal. Su mobiliario ha sido renovado, disponen de mesas en madera y metal pintadas en colores tenues. Las condiciones de pintura y mantenimiento son similares a las descritas para el grupo 2 en la misma institución. Con un pizarrón blanco al frente, se exhiben algunas carteleras con información de otras asignaturas y en ese sitio, comienza la última serie de observación de clases.

Al analizar la documentación, en la libreta del profesor, la profesora registra en el primer informe sobre el estado general de la clase: “Logran manejo conceptual adecuado, relacionan y asocian datos y conocimientos. En general asisten puntualmente, participan y se interesan en clase”. (Profesora C, 2017)⁴⁴

Con respecto a la evaluación, la observación mostró que las docentes aplicaron distintas estrategias para evaluar los aprendizajes: trabajos con testimonios, trabajos escritos, búsquedas de material audio visual o documental, en un caso, una aproximación a una investigación y trabajos en grupos. El examen de las libretas de las profesoras, permitió saber que la profesora A presentó tres trabajos escritos y la profesora B dos, en tanto la profesora C registró cinco, en sus respectivos espacios.

Para la concreción de este trabajo la autora debió desarrollar nuevas competencias como requisito para su nuevo posicionamiento en el aula. Desde esta nueva perspectiva, llevó un registro de lo observado preservando las condiciones en que los estudiantes aprenden, consciente de la multiplicidad de universos que cada aula encierra. Para hacerlo, diseñó una matriz de análisis documental:

Matriz de análisis documental

- Libretas docentes de estas clases
- Análisis del plan anual
- Calificaciones de estudiantes de la asignatura
- Lectura del desarrollo del curso

⁴⁴ Extraído del libro de la profesora C.

Tabla 2. Grupos, períodos y estrategias observadas.

Grupo Docente	Tiempo Nº. clases	Estrategia de exposición	Estrategia de interrogación	Estrategia de búsqueda de testimonios	Estrategia de trabajo con documentos	Trabajo Investigación	Estrategia de trabajo con recursos Audiovisuales
D.2 T.Vesp Lic. 7 Doc. A Aula 1	Set. 3 módulos	✓	✓	✓	✓		✓
D. 1 T. Mat Lic. 1 Doc. B Aula 2	Set- Oct 5 módulos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D.2 T.Vesp Lic.1 Doc. C Aula 3	oct. 3 módulos	✓	✓	✓	✓		✓

Elaboración propia.

Posteriormente a la observación, la autora relevó información sobre los grupos observados y analizó la documentación del docente. La muestra fue intencional, no pretendió representar al universo liceal, sino que estuvo construida con fines teóricos. El trabajo de campo abarcó el período transcurrido entre principios de setiembre y fines de octubre de 2017. En ese período, las docentes trabajaron con la unidad 5 del Programa; de los contenidos de dicha unidad, la observación se dirigió al tratamiento de los episodios mundiales, regionales y nacionales a partir de la crisis de los '60 y su relación con las dictaduras de los '60, '70 y '80 del siglo pasado, con énfasis en el período en el Uruguay.

A continuación, se presentan tres tablas que representan sintéticamente la información de los grupos observados:

Tabla 3. Derecho 1, turno matutino, Liceo 1.

Revisión documental	Grupo	Turno	Liceo	N° de estudiantes
Acceso a planes anuales	Derecho I	Matutino	N° 1	33
Libreta del profesor “B”	Registra plan anual En la jerarquización y distribución de contenidos destina 24 horas a la unidad 5: “Uruguay: crisis, autoritarismo y recuperación democrática.(1958 al presente)”.			
Acceso a desarrollo del Curso	Registra 134 horas de clase dictadas.			
Acceso a evaluaciones	Registra 7 alumnos libres por inasistencias y 7 alumnos a examen.			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Derecho 2, turno vespertino, Liceo 1

Revisión documental	Grupo	Turno	Liceo	N° de estudiantes
Acceso a planes anuales	Derecho 2	Vespertino	N° 1	42
Libreta del profesor “C”	Registra plan anual En los contenidos conceptuales jerarquiza los años ´60 en el Uruguay, las manifestaciones sociales, paros, huelgas, ocupaciones. Año 1968 ¿Año terrible? ¿Por qué? Concepto y ubicación en el tiempo cronológico de: Golpe de Estado, dictadura.			
Acceso a desarrollo del Curso	Registra un total de 150 horas de clase dictadas.			
Acceso a evaluaciones	Registra 10 alumnos candidatos a examen y 4 alumnos libres por inasistencias			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Derecho 2, turno vespertino, Liceo 7

Revisión documental	Grupo	Turno	Liceo	Nº de estudiantes
Acceso a planes anuales	Derecho 2	Vespertino	Nº 7	22
Libreta del profesor "A"	Registra plan anual. En los contenidos conceptuales divide por unidades y no especifica tiempo para las unidades 4 "América en el mundo de la Guerra Fría- 1945-1989" 5 "Uruguay desde 1958 hasta el presente"			
Acceso a desarrollo del Curso	Registra un total de 130 horas de clase dictadas.			
Acceso a evaluaciones	Registra dos alumnos a examen Categoría B y dos alumnos a Categoría C. No registra alumnos libres por inasistencias.			

Fuente: Elaboración propia

La observación estuvo guiada por las estrategias didácticas generales y específicas de la enseñanza de la Historia, siguiendo la clasificación de De la Torre (2000).

1. Estrategia: buscar la fuente documental
2. Estrategia de interrogación
3. La estrategia de corrección del error
4. Las entrevistas
5. Estrategia de investigación
6. Consulta a las familias
7. Uso de recursos audiovisuales
8. Estrategia de exposición
9. Búsqueda de testimonios
10. Elaboración de cuadros conceptuales.
12. Enseñanza por descubrimiento
13. Diacronía y sincronía

Cuadro 1.

3.5. Las entrevistas

Posteriormente a la observación, la indagación continuó con la realización de entrevistas a los docentes. Estas han sido un valioso aporte para comprender la selección de contenidos y

recursos, claves para la comprensión del proceso de enseñar y aprender. Estos insumos fueron integrados y triangulados con la observación y la documentación puesta a disposición de la autora.

Los docentes expresaron sus concepciones sobre la enseñanza de la Historia y a partir de ello se pudo indagar la forma en que enfrentaron situaciones imprevistas en la práctica, dificultades y oportunidades. Stake (2010) señala la importancia de la selección de las preguntas a los entrevistados/as. Estas requieren reflexión previa y evolucionan durante la investigación porque “el caso y el contexto son infinitamente complejos y los fenómenos fluyen y se escapan” (p. 39). Las entrevistas fueron semi-estructuradas, dirigidas a las docentes observadas; los estudiantes no fueron entrevistados. A continuación se presentan, las preguntas formuladas:

- ¿Es enseñable el pasado cercano al tiempo del sujeto que lo transmite? ¿Es posible hacerlo con responsabilidad profesional?
- ¿Qué estrategias didácticas y recursos selecciona para la enseñanza de la Historia Reciente en el aula? ¿Por qué le parece que esas estrategias son más efectivas?
- ¿Podría ofrecer un fundamento epistemológico y didáctico sobre su selección/tratamiento?
- ¿Cómo aprehende el estudiante los conocimientos de la dictadura en relación a la información/ comunicación que recibió en otros espacios?

Las profesoras respondieron a las preguntas de la investigación y se expresaron sobre otros temas vinculados a la docencia, la enseñanza de la Historia, sus estrategias, experiencias y algunas vivencias forjadas en su relación con los estudiantes en las aulas.

La posibilidad de dar libertad a los estudiantes para el trabajo en equipos, le otorgó satisfacciones a la profesora B: “fue unos de los meses más entretenidos de mi vida”⁴⁵, afirmó al ser entrevistada. Según esta docente, la construcción de sus conocimientos, la claridad y madurez con que los estudiantes expusieron, demostró la motivación con que encararon la tarea.

Las docentes también expresaron sus miradas sobre el “oficio de educador”. Este, según la docente B, consiste “en plantar una semilla” y dejarla crecer. Como ejemplo de esto, contó que una estudiante admitió a esta profesora su anterior desinterés por la política, el cual cambió:

⁴⁵ Ver anexo, p.29

“antes no me interesaba, ahora sí”⁴⁶. Las clases de Historia, modificaron su posición pasiva; la docente logró despertar en ella una curiosidad que estaba ¿latente? Como en el método socrático, el rol del docente consistió en ayudar a “sacar”, a descubrir caminos cuyo alcance es infinitamente insospechable. El ser humano se “completa” por medio de la educación.

Interrogada sobre las estrategias seleccionadas al abordar la Historia Reciente, la docente A respondió que estuvieron orientadas hacia la búsqueda de material bibliográfico y audiovisual. El estimularlos a contrastar con el testimonio y la contextualización espacio-tiempo; así como la confrontación Mundo-América-Uruguay y en el caso de este último, la relación entre sucesos, el análisis de las pérdidas y las búsquedas conjuntas de recuperación de la democracia en el país.

Ante la misma pregunta, la profesora B, respondió que procura problematizar, provocar para estimular su pensamiento crítico por medio de un trabajo colectivo.

Una estrategia es plantearles preguntas conflictivas, disparadoras, trato de intervenir poco, los divido en grupos y los oriento en el trabajo de buscar libros, videos, artículos de prensa que recrean el período. Me preocupa la formación de ciudadanos responsables. En los videos les interesó ver que en las calles de Montevideo había “milicos” durante la pre dictadura y lo corroboraron con la memoria de las familias. ‘Mi abuela me dijo que ella recordaba’(Profesora B, 2017)⁴⁷

Asumir roles de mediadoras, fue un aspecto recurrente entre las docentes B y C; ellas coincidieron en las ventajas de dejar que los estudiantes encaren sus búsquedas, descubran y encuentren las respuestas sobre un tema. En el grupo de la Profesora A, los estudiantes rastrearon que la violencia comenzó antes del Golpe de Estado y los testimonios familiares lo confirmaron.

Con respecto a la evaluación, la autora asistió a la observación de la aplicación de la investigación en el grupo de Derecho 1, pero no a la puesta en práctica de pruebas u otras formas de mediciones. En las entrevistas las docentes ofrecieron sus visiones al respecto y mostraron diversidad de puntos de vista. Para la profesora A, la evaluación vinculada a aspectos de la Historia Reciente ofrece oportunidades de trabajo con diferentes fuentes para posteriormente, reforzar los aprendizajes en instancias colectivas de evaluación. En tanto, la profesora C refirió a su búsqueda entre distintas opciones y manifiesta que “nunca encontró el punto justo”; “con la

⁴⁶ Ver anexo p.30

⁴⁷ Ver anexo p.28

evaluación de la Historia Reciente muchas veces (...) los evalúan ellos...”⁴⁸ (Docente C, 2017). Para ello, esta docente hizo referencia a la relación entre el abordaje de los temas y su evaluación y manifestó la pertinencia de proponer auto y co-evaluaciones. Sus estrategias de evaluación incluyeron, por ejemplo, la audición de canciones que expresen los contenidos estudiados en clase. “De grupos (bandas) que yo no conozco, que si los conozco, no les presté atención a la canción. Entonces, te traen la canción, y te están diciendo lo que en definitiva querés evaluar. Es decir que lo entendieron.”⁴⁹ (Docente C, 2017)

En relación a la autonomía que goza el docente en la jerarquización de contenidos, la docente B admite su interés en priorizar el estudio de la historia de Uruguay y ofrece una fundamentación para ello:

Yo creo que eso va un poco en el abordaje que le da cada docente al programa. (...) salen de Bachillerato sabiendo mucho de Europa y Estados Unidos pero no sabiendo de su propio país, entonces (...) hago un cambio, (...) eso lo negocio con ellos, lo fundamento, de alterar el orden en el programa de 6°⁵⁰. (Docente B, 2017).

La docente, haciendo uso de la libertad que le otorga el Programa, flexibiliza su Plan Anual, para poder enfatizar en la Historia del país y lo “negocia” con los estudiantes, es decir que no lo impone, sino que democráticamente, lo somete a consulta y propone acuerdos.

Con respecto a la selección de actividades y recursos, la profesora A respondió: “¿Estrategias? Todo lo que tenga que ver con darles a ellos información y decirles de dónde está sacado”.⁵¹ Al ampliar esta respuesta, la docente hizo referencia a las preferencias de los estudiantes y la curiosidad ante el tema de la dictadura, en general desconocido para ellos.

Les resulta interesante el trabajo en grupos; ellos dicen que les encantó trabajar en grupo tal o cual tema. O sea, que se sienten muy cómodos, incluso para trabajar el material, conseguir el material, les resulta más fácil trabajar así (...). Y también ellos te hacen ver desde este tema, puntual de la Historia reciente, que les ha resultado interesante porque ellos se enteran de cosas que no sabían. (Profesora A, 2017)⁵²

La misma docente hizo una mirada retrospectiva de sus clases, y consideró de importancia fundamental, “contextualizar para que se vea que no es un hecho aislado (...)”. Con relación al proceso

⁴⁸ Ver anexo p.39

⁴⁹ Ver anexo p. 38

⁵⁰ Ver anexo p. 29

⁵¹ Ver anexo, p. 46

⁵² Ver anexo, p.46

que condujo al golpe de Estado, esta profesora hizo algunas precisiones sobre el papel de los civiles y los militares y advirtió sobre las generalizaciones hechas por algunos estudiantes en su clase: “Todos los políticos son iguales” o “En mi familia quieren que vuelva la dictadura”⁵³. Estas expresiones reflejan cierto desencanto de la conducción de los políticos; probablemente, las expectativas puestas en la recuperación democrática, explican ese descontento. La docente respondió con una defensa de las instituciones y advirtió sobre los riesgos implícitos en esas apreciaciones en la clase, sin someterlas a crítica y reflexión.

Estos breves comentarios sirvieron de ejemplo para explicar que la opción metodológica escogida brindó elementos que fortalecieron la instancia de campo, es decir las observaciones de aula. Al mismo tiempo que permitieron complejizar y comprender mejor los procesos de enseñanza de la Historia Reciente y sus derivaciones.

⁵³ Ver anexo, p.47

Capítulo 3. El aula, un universo a desentrañar

3.1. Algunas consideraciones preliminares

Al iniciar este análisis, es necesario hacer algunas precisiones. Es importante señalar que no fue posible lograr una observación “pura”; desde las primeras visitas, la investigadora recurrió a ideas previas, construyó esquemas propios y procuró sintetizar sus percepciones e intuiciones.

La selección de estrategias transparentó decisiones y jerarquizaciones tomadas por las docentes de Historia en sus clases. Por tanto, al observar la forma de organizar y entender los contenidos y la forma de enseñarlos, estos revelaron aspectos de los estilos de enseñanza de las profesoras. Estos, a su vez, se relacionaban con la concepción de Historia de esas docentes, implícita o explícitamente. Es decir, de la forma en que entienden la interpretación, explicación o comprensión de la Historia.

Según Cecilia Bixio⁵⁴ (2005), el docente no siempre tiene una clara conciencia de por qué hace lo que hace, pero sobre la base de lo que llama “conocimiento pedagógico”, teórico y producto de su experiencia, organiza la acción de enseñar; selecciona estrategias de enseñanza de ciertos contenidos, organiza actividades, selecciona recursos para actuar dentro de un marco temporal determinado.

El análisis demandó tiempo, requirió paciencia para la reflexión y tener empatía con los actores observados. Siguiendo a Stake (2010), “la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada” (p. 21).

A su vez, la orientación del trabajo, se dirigió a lo que consideró más significativo de las prácticas docentes de Historia en las aulas visitadas; para tal se eligió indagar en aquellas que resultaron más creativas y efectivas por sus resultados e involucramiento de los alumnos. En algunos casos estas fueron compartidas entre las docentes y en otros se trató de la originalidad del planteo de una docente en virtud de sus objetivos y no del grupo en el que fue propuesto. Otro foco de análisis fue la manera en que se realizaron las diferentes propuestas, si hubo pautas claras, co-establecidas entre la docente y los estudiantes y qué nivel de receptividad tuvieron al

⁵⁴ Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

ser planteadas. Luego, los resultados obtenidos en el trabajo de los estudiantes (sea grupal o individual) y de qué manera dichos resultados se integraron a los procesos de evaluación.

Con respecto a la documentación puesta a disposición de la autora, en el plan anual diseñado por la profesora A, en sus objetivos conceptuales, incluyó la realización de una investigación, actividad que no fue observada en sus clases. Al ser interrogada sobre la evaluación, respondió:

He tenido que ir experimentando en el trabajo con la Historia Reciente, (...) me ha obligado a hacer una evaluación diferente. E incluso con las vivencias en las devoluciones de los trabajos de evaluación muy distintas, noto que los estudiantes...cambian...⁵⁵
(Profesora A, 2017)

Ante la misma pregunta de cuáles son las estrategias más adecuadas para la enseñanza de la Historia Reciente, la profesora C respondió: “El relato donde los alumnos se “prenden”; la búsqueda del testimonio oral; registrada en sus cuadernos y una vez que la busque y la registre en su cuaderno, después van hacia la bibliografía”.⁵⁶ (Profesora C, 2017)

Con respecto al conocimiento que tienen los estudiantes sobre el período dictatorial, la docente B expresó categóricamente que no lo conocen y agregó: “ese desconocimiento permite la objetividad en su tratamiento”. La respuesta sorprendió a la autora, que inmediatamente repreguntó: “¿es posible la objetividad en la clase de Historia?” ante lo cual, la docente rectificó: “no lo es en forma total, pero hay que procurar el respeto de la laicidad”⁵⁷. De manera similar y relacionada con este tema de la objetividad, la profesora A, expresó sus iniciales experiencias con la enseñanza de la Historia Reciente:

Había que tener precaución (...) se tornó mucho más difícil porque para que realmente sea objetiva, hay que estudiar diversas miradas. Nosotros como profesores teníamos que seleccionar y eso es una de las cosas que trato de hacer hasta ahora.⁵⁸
(Profesora A, 2017)

Ante el requerimiento de explicación sobre la posible “objetividad” al enseñar Historia Reciente, la docente A señaló que su estrategia era ofrecer distintas posturas y lecturas; “cuando se muestra que hubo asesinatos, poner en claro que lo primero y lo principal es la vida de las personas y que también soldados cumpliendo con su deber...eran padres de familia y también

⁵⁵ Ver anexo, p. 50

⁵⁶ Ver anexo, p. 37

⁵⁷ Ver anexos p. 31

⁵⁸ Ver anexos, p.44

murieron... También hubo torturas y secuestros”. (Docente A, 2017)⁵⁹ Esta docente planteó un enfrentamiento entre dos fuerzas, “dos demonios” y los instó a valorar la vida, la libertad, los Derechos Humanos como parte de sus metas y buscó el contraste con los tiempos de dictadura.

La consolidación de la enseñanza de la Historia Reciente, antes considerada como un resguardo del trabajo en el aula, amplió su área de acción y los acercó a las familias. Los estudiantes trajeron sus testimonios, las vivencias de las familias y eso permitió un abordaje más libre, más vivencial, sin la incertidumbre de los primeros tiempos, señalados por la docente A en otra parte de la entrevista.

La coexistencia de acciones pedagógicas explícitas e implícitas, implica reconocer que no todo lo que el docente hace puede ser analizado desde la perspectiva de sus estrategias didácticas. En tal sentido, la docente B, hizo alusión a la función política de la Educación y en particular, de la enseñanza de la Historia, que se hace apreciable en el tratamiento de la Historia Reciente. Al respecto, la docente B consignó: “Hace un tiempo que he renunciado a que mis alumnos aprendan solamente Historia, pretendo que a través de la Historia, sepan distinguir lo que es una dictadura y una democracia”.⁶⁰ (Profesora B, 2017)

En tanto, la profesora A, al ser interrogada sobre su selección de estrategias, eludió la respuesta al principio. A través de su relato, abordó su temprana vinculación con la enseñanza de la historia reciente. Refirió a las dificultades de los docentes ante su incorporación en el currículo y el desafío que ello implicó iniciado el nuevo siglo XXI. Su participación en Cursos de Verano a cargo de investigadores como el Maestro Soler, los profesores Gerardo Caetano y Carlos Demasi; las resistencias que generó y evocó las discusiones entre sus defensores y detractores. “Se salía de la dictadura...nadie daba más allá de los años '60...porque los '70 eran años de dictadura...”⁶¹ (Profesora A, 2017)

En el caso de esta docente, la experiencia de haber vivido los primeros años de la renovación curricular y con ella la inclusión de la historia reciente, la implicó como sujeto desde un lugar diferente a las otras dos profesoras indagadas. En esa fase de la entrevista, la docente dio cuenta que las tensiones que generó el objeto de estudio, el entrecruzamiento de subjetividades y

⁵⁹ Ver anexo, p. 41.

⁶⁰ Ver anexo, p. 29

⁶¹ Ver anexo, p.46

polémicas de otros agentes, entre los cuales estaban los distintos sectores políticos, los medios de comunicación y la polarización en la sociedad, los que en conjunto, explicaron su respuesta dubitativa. Asimismo, dieron visibilidad a las tensiones que generó la enseñanza de la Historia Reciente, en la cual la subjetividad de la docente se interpuso entre los enfrentamientos, recuperados por sus memorias.

Una vez superada esa primera fase, las docentes observadas no manifestaron sentir temores ni prejuicios al abordar la Historia Reciente. La existencia de investigaciones ofreció sostén a sus prácticas de enseñanza. Contaron con el respaldo del Estado, por medio de sus políticas públicas y sus efectos en el ámbito educativo y en la renovación curricular. Esa imbricación de voluntades, viabilizó la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes y la posibilidad de contrastar con diversas fuentes, puestas a disposición.

Las entrevistas también abordaron aspectos de la enseñanza de la Historia en general y de este tramo particular observado de la historia de la dictadura y la salida hacia la democracia. En ese sentido, las docentes expresaron aspectos epistemológicos y aportes de la disciplina en el aula. La profesora C jerarquizó la enseñanza de la Historia y afirmó que es la asignatura “más cuestionadora, es la que te enseña a cuestionar... forzosamente por peor estudiante que sea el muchacho... siempre algo le queda...”⁶² (Profesora C, 2017)

En un sentido similar, la profesora B consideró que “Historia es la asignatura más maravillosa que hay. Porque si sabemos historia, sabemos todo”⁶³. La docente refiere a la amplitud de conocimientos que propone, un saber que abarca el pasado y analiza el presente; a su vez es portador de otros saberes, abiertos a la interdisciplinariedad. En la transmisión a los educandos, la docente buscó implicarlos al decir: “le abris la ventana al chiquilín” (Docente B)⁶⁴, en la entrevista. Para ella, lo extraordinario, lo “maravilloso” son dignos de estudiar y se relacionan con el sujeto que enseña, quien debe reunir condiciones éticas: “debe haber una buena persona en el docente”⁶⁵. En la apreciación de esta profesora, al rol político del educador, suma el valor de la ética en el desempeño profesional.

⁶² Ver anexo p. 41

⁶³ Ver anexo, p. 27.

⁶⁴ ídem

⁶⁵ ídem

A su vez, el análisis, indagó el papel que las docentes le adjudicaron a las fuentes y la relación con el historiador, el tiempo histórico y la evolución, las causas y los efectos, los cambios y las permanencias; la relevancia que otorgaron a los acontecimientos o a las estructuras y qué importancia le atribuyeron a la función del hombre y la mujer como actores sociales. También, si creyeron que era posible lograr la objetividad o la científicidad de la asignatura Historia, en este caso.

Dos de las profesoras expresaron la necesidad que el docente sea objetivo. Para la profesora A, “la Historia tiene que ser sumamente objetiva,”⁶⁶ (Docente A, 2017). En tanto, la profesora B fue más explícita al respecto: “Yo creo que la Historia “sirve para “flechar” la cancha pero eso a mí no me gusta.” (Docente B, 2017) Las docentes transparentaron una visión de la Historia, como ejercicio teórico, en el que el sujeto no se implica y por tanto, no hay criterios morales o éticos que sustenten sus acciones. A pesar de que una de las indagadas, aludió a la ética docente en su entrevista, su concepción de la Historia no parece congruente con la perspectiva ética que esgrimió.

Como se vio en el desarrollo de esta tesis, no existió una relación lineal entre prescripciones y prácticas aúlicas. En su implementación, entraron en juego las apropiaciones que realizaron los docentes; sus propias concepciones pedagógicas y disciplinares, sus lecturas y recuerdos, sus historias de vida. Estos a su vez, actuaron en instituciones que poseen una determinada cultura escolar y están insertas en contextos particulares; en el caso puntual de esta investigación, en dos liceos públicos de una ciudad del Interior del país.

3.2. Las estrategias desarrolladas en el aula

Como se ha expresado al inicio de este trabajo, tras la reapertura democrática el compromiso del Estado para abordar temáticas asociadas al estudio del pasado reciente y a las violaciones de los derechos humanos integraron parte de la renovación curricular. Por tratarse de una temática compleja, su tratamiento generó polémicas y despertó expectativas. En el caso de esta indagación, las primeras visitas disiparon dudas iniciales referidas a temores o prejuicios de las docentes indagadas que pudieran haber obstaculizado el tratamiento de la Historia Reciente.

⁶⁶ Ver anexo, p.45

El análisis de las prácticas observadas, permite afirmar que las docentes han seguido las orientaciones de las políticas educativas de emprender su enseñanza, habilitar la discusión y la concientización del rol del sujeto en el devenir histórico. Para ello, han desplegado una combinación de estrategias; no puede hablarse del uso de una estrategia pura, en un sentido esencialista; algunas fueron más novedosas y creativas, otras más tradicionales pero igualmente efectivas. Sin pretender generalizar en cuanto al uso de estrategias por parte de todos los docentes que dictan este programa, el análisis se focalizó en las acciones de las tres profesoras indagadas, conjuntamente con el material de trabajo puesto a disposición de la autora.

El análisis de las estrategias didácticas siguió la clasificación desarrollada por los autores de la Torre y Barrios (2000) y Carretero Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (compiladores) (1991). Para ello, se seleccionó aquellas de menor a mayor complejidad; focalizando en los resultados obtenidos en el aula para posteriormente complementar dicha información con la documentación brindada por las profesoras y por las entrevistas.

Culminada la fase de observación, se procedió al análisis de las estrategias en este orden:

1. Exposición, interrogación, contextualización y corrección del error.
2. Uso de recursos audiovisuales, documentos y bibliografía.
3. Realización de entrevistas, búsqueda de testimonios y uso de documentos.⁶⁷
4. El análisis del proceso de investigación se realizó según las orientaciones de Carretero, Pozo y Asensio (1991).

3.1.1. Síntesis descriptiva de las estrategias de exposición, interrogación, contextualización y corrección del error

El análisis de las clases permitió encontrar recurrencias entre la selección de actividades y las propuestas didácticas observadas. Con respecto a la exposición, las docentes coincidieron en su eficacia para la introducción de un tema, su contextualización y continuidad.

Para ilustrar el uso de la exposición, la docente A, presentó aspectos salientes de la crisis de los '60 en Uruguay, la que alternó con interrogaciones. “¿Qué pasaba en Uruguay en 1960?” La docente orientó la interrogación hacia las con

⁶⁷ Estas estrategias, presentadas en el cuadro 1, siguieron la clasificación de Saturnino De la Torre (2000).

vulsiones de la década: el crecimiento del M.L.N.⁶⁸ y por otro, la aplicación de Medidas Prontas de Seguridad (MPS) por parte del Ejecutivo; se trazaba el camino hacia el Golpe de Estado. Del mismo modo, buscó la contextualización de las tensiones en el país, inserto en una región afectada por una severa crisis económica, con crecientes expresiones de malestar. “¿Qué pasaba en el mundo en 1973?”⁶⁹ Con ello, la docente, propició una vinculación sincrónica entre hechos y procesos del país, la región y el mundo.

En el mismo sentido, la profesora B, expuso sobre el carácter procesual de la Historia; contextualizó el enfrentamiento entre los sistemas opuestos de la segunda posguerra y la creciente vulnerabilidad de las repúblicas latinoamericanas. Preguntó: “¿Por qué caímos en la dictadura?”⁷⁰, y el interés fue visible en los estudiantes que respondieron: “La división de partidos” o “La situación económica producto de la caída del modelo ISI”⁷¹. La coyuntura fue analizada como parte de una “decadencia” o “deterioro”. La docente indagó en sus orígenes: “¿Con cuál Presidente de la República vimos iniciar esta caída o deterioro?” “¿Cómo gobernó Pacheco?” Con ello, provocó la relación entre sucesos y problematizó sobre el verdadero sentido de la vida en un régimen democrático: “¿Qué entendemos por democracia?” Y planteó las implicaciones de su pérdida paulatina.⁷² “¿Cómo se entienden las medidas (MPS) si fue electo democráticamente?” “No es sólo aquél gobierno que emerge de las urnas, las pérdidas requieren una actitud alerta y defensiva de los derechos humanos”.⁷³ La docente propició, por medio de la interrogación y la reflexión, un clima favorable a la reafirmación de los valores fundamentales de la vida civilizada. En la contrastación entre la vida durante la dictadura y la vida en democracia, buscó que esa visión abordara la conflictividad pre-existente al Golpe de Estado del ’73 y lo insertó en un proceso más largo, lento pero inexorable. En esta línea, Ludmila Da Silva (2010) habla de “memorias subterráneas y largas” (p. 104) en los que es posible reconocer períodos de violencia más prolongados. En esas clases, la coyuntura internacional no estuvo ajena al abordaje de este período.

⁶⁸ Movimiento de Liberación Nacional, grupo guerrillero, cuyo origen data de la década del ’60. Actualmente, integran el partido de gobierno.

⁶⁹ Ver anexos p. 2 y 3.

⁷⁰ Ver anexos p. 9

⁷¹ Ver anexos p. 11

⁷² Una comisión parlamentaria demostró la existencia de torturas durante el gobierno de Pacheco Areco en la segunda mitad de la década del ’60.

⁷³ Ver anexos p. 9 y 10.

Por su parte, en el tercer grupo, del turno vespertino del Liceo 1, la docente recurrió a la exposición e interrogación para explorar conocimientos relevantes del último tercio del siglo XX; con lo cual estimuló la búsqueda de relación entre sucesos sincrónicos y diacrónicos⁷⁴. De manera similar a la docente A, interrogó sobre la situación en el país en los '60 en Uruguay y en los '70. Su análisis abordó la profundización de la línea económica impuesta por el Fondo Monetario Internacional (F.M.I.); las pérdidas de salario real, la inflación, el malestar, las marchas, las huelgas. Como la profesora B, realizó una exposición de la etapa previa al Golpe de Estado; reseñó los sucesos del 27 de junio de 1973 que motivaron intervenciones de los estudiantes, sólo interrumpidas por algunas precisiones de la docente. En el análisis de esta etapa, integró nuevos elementos: la referencia a las acciones de jóvenes agrupados en la Juventud Uruguaya de Pie (JUP)⁷⁵; la disolución de la Convención Nacional de Trabajadores (C.N.T.)⁷⁶. “Es una época de grandes movimientos estudiantiles”⁷⁷, agregó una estudiante. En este caso, la coyuntura fue analizada desde los aspectos económicos y la manifestación de sus enfrentamientos sociales. Allí también se puede ver el rol político del docente, desde la exposición de la conflictividad, la asunción de roles frente a la coyuntura, que ubican a los hombres y mujeres como constructores y no meros receptores de los tiempos que les ha “tocado” vivir.

En una de las clases de Derecho 2, la profesora C, provocó una discusión sobre los roles y definiciones de personalidades del ámbito político- partidario. Presentó el caso de un legislador uruguayo enfrentado a dos coyunturas críticas de su tiempo histórico, Martín Etchegoyen, representante del Partido Nacional, legislador que apoyó el golpe de Estado del presidente electo por el Partido Colorado, Gabriel Terra.⁷⁸ Cuarenta años después, frente a un nuevo quiebre institucional, efectuado por otro Presidente, del mismo partido, su actitud fue igual.

⁷⁴ Ver anexo p.18.

⁷⁵ J.U.P. Juventud Uruguaya de Pie, fue una organización de jóvenes de derecha que actuaron en las décadas de 1960-70, muchas veces con violencia en actos públicos, marchas, etc y cuya extensión abarcó todo el país.

⁷⁶ C.N.T. Central de Trabajadores, que logró su unificación en la década de 1960 luego de un largo proceso. Los trabajadores agremiados resistieron y mostraron el repudio al Golpe de Estado del 27/06/73 durante la Huelga General que se prolongó hasta el 11/07/73.

⁷⁷ Ver anexos, p.21

⁷⁸ En marzo de 1933, el entonces Presidente constitucional, Gabriel Terra, proveniente del Partido Colorado y con apoyo de un sector del Partido Nacional, dio un golpe de Estado.

Los estudiantes reflexionaron y expresaron su extrañeza; intentaron comprender las razones que podrían haber motivado a un miembro de un partido cuyo lema es “defensor de las leyes”, apoyar dos regímenes “de facto”. La docente, desde un rol de mediadora, intervino, sin dejar que el tema central se desdibuje. Desde el lugar de la investigación, se visibilizó la eficacia de la adopción de estrategias como esta: la presentación de un caso para analizar que suscitó el debate y la reflexión.

En el mismo sentido, en la clase de la docente B, el aprovechamiento de situaciones emergentes entre intervenciones de los estudiantes, visibilizó los cambios de quien después de haber sido electo al frente del Poder Ejecutivo, disolvió las Cámaras del Poder Legislativo. En 1973, el Presidente electo, Juan Bordaberry, dio un Golpe de Estado e inició un período con apoyo de civiles y militares. La provocación de la docente con preguntas cuya respuesta era conocida: “Juan Bordaberry⁷⁹, ¿murió?”; “Su muerte, ¿pudo contribuir al “fin de un ciclo”?⁸⁰ (Docente B, 2017). En ambos casos, el estudio de las definiciones de dos hombres públicos, Etchegoyen y Bordaberry, dieron espacio a un debate pendiente: para la comprensión de la historia reciente, el transcurso del tiempo, ¿puede contribuir a “enfriar” los hechos del pasado? La docente buscó problematizar la relación entre el hecho histórico y el tiempo transcurrido para someterlo al pensamiento crítico sobre la complejidad del tiempo histórico frente al tiempo lineal.

De este modo, la cercanía entre Historia y memoria, tuvo mayor visibilidad. Las discusiones sobre la legitimidad de la memoria, las relaciones entre una y otra, ubican a la Historia en la función de someter a crítica los registros del pasado en clave de memoria. Pierre Nora (1984) consideraba que “memoria e historia, lejos de ser sinónimos, en todo se oponen...” (citado en Carretero, p. 280).

El desempeño de estos grupos, B y C, fue activo; se percibió un clima de apertura y de incentivo a la participación: unos tomaron la palabra y expresaron sus saberes e ideas libremente; otros escucharon antes de expresar su aprobación o disentimiento, con nuevos aportes. Las docentes limitaron sus intervenciones a preguntar o hacer correcciones para reencausar los temas;

⁷⁹ Juan María Bordaberry, presidente electo en 1971 y autor de la disolución de las Cámaras de diputados y senadores y Juntas Departamentales el 27 de junio de 1973, siendo Presidente de facto hasta 1976.

⁸⁰ Ver anexo, p.6.

promovieron la reflexión y la vinculación entre causas y efectos del pasado en el presente. En sus análisis de la recuperación democrática, valorizaron las movilizaciones de la ciudadanía, la progresiva conquista de nuevos derechos y dentro de ellos la libertad de expresión, de prensa y las posteriores investigaciones sobre el pasado reciente.

Por lo expuesto, las estrategias de interrogación y exposición son las más desarrolladas por las docentes en distintos momentos de la clase: al explorar los conocimientos previos, reconstruir aprendizajes y hacer dialogar sus pensamientos y valoraciones implícitos en los saberes. Las preguntas seleccionadas indagaron en los conocimientos de los estudiantes, desde los más débiles a otros de mayor consistencia argumentativa; la afluencia de respuestas y de nuevos interrogantes, algunos con aciertos y otros con errores, fueron ocasiones propicias para la revisión conceptual o la búsqueda colectiva de la corrección por parte del docente.

3.2.2. Uso de recursos audiovisuales, documentos y bibliografía. El respaldo de las nuevas políticas públicas de memoria

El respaldo del Estado a las políticas educativas y a la investigación del Pasado Reciente, posibilitó la producción del profuso material bibliográfico, audio visual y artístico sobre los años previos a la dictadura, su desarrollo y etapas hacia la recuperación democrática. Estos dispositivos, muchos de los cuales han sido impulsados por las nuevas políticas públicas de memoria, tuvieron una repercusión importante en el sistema educativo en general y en particular en Bachillerato y están actualmente a disposición de los estudiantes para el estudio, todo lo cual favoreció la incorporación de los temas del presente análisis. Al respecto, la profesora A contrastó la escasez de material de los primeros tiempos de la enseñanza del período de la dictadura, a diferencia del actual. Las tres docentes coincidieron en la recomendación de seleccionar lecturas, artículos, películas y “ahora hay muchas cosas que ellos mismos pueden buscar...que un mismo hecho refleje las distintas miradas.⁸¹” (Profesora A, 2017).

En esta fase de análisis de las clases observadas, es posible afirmar que los docentes disponen de recursos para enseñar la Historia Reciente con rigor y profesionalismo. Esto está refrendado por la documentación puesta a disposición de la autora en las libretas de las profesoras las que en sus planes anuales, alegaron disponer de diversidad de materiales de apoyo. La profesora B

⁸¹ Ver anexo, p.42.

incluyó en los objetivos procedimentales “el manejo de documentos y fuentes de información en forma crítica y selectiva” mientras que la profesora A propuso “potenciar en el joven sus habilidades para el tratamiento de la información y propiciar el manejo de fuentes, documentos, dado que el conocimiento histórico tiene allí uno de sus rasgos característicos.”⁸²

Para ejemplificar el uso de recursos en el aula, en Derecho 1, los estudiantes observaron fotos de los '60; en ellas, vieron marchas obreras y estudiantiles en protesta contra el régimen pachequista durante el año 1968, una de ellas con el saldo de un estudiante muerto.⁸³ En este sentido, fue visible la sensibilización que les provocó la muerte del estudiante Líber Arce, percibida como contraste o identificación. Situados en las aulas de un centro educativo, público de una ciudad del Interior del país, reflexionaron sobre otro estudiante, como ellos, quien en medio de una marcha pacífica, fue asesinado en la principal avenida de Montevideo, frente al edificio de la Universidad, durante el año 1968.

No obstante la conmoción por el caso Líber Arce, durante la clase, una alumna del grupo de Derecho 2, en el Liceo 1, señaló que había invitado a sus compañeros a una marcha por los mártires estudiantiles, llevada a cabo el anterior 14 de agosto y no obtuvo la adhesión esperada. Sin embargo, al conocer la historia que le dio origen, arriesgó una predicción, “puede ser que ahora vayan”⁸⁴. Su reclamo los conminó a modificar su pasividad o indiferencia.

Pensar que las violaciones a los Derechos Humanos eran permanentes motivó nuevas reflexiones por parte de los estudiantes: “cómo una sociedad democrática va perdiendo sus libertades sin casi ser consciente de ello”⁸⁵. Una vez instaurada la dictadura, observaron la foto de un hombre levantando los brazos contra un árbol y siete militares armados, rodeándolo. En la reconstrucción del contexto histórico, surgieron interrogantes: ¿Cuál fue el delito cometido? ¿Por qué esa disparidad de fuerzas entre uno y otros? La respuesta sorprendió a los jóvenes estudiantes: la falta de la cédula de identidad podía ser motivo de “demoras”, interrogaciones, humillaciones, golpes y otras formas de violencia.

⁸² Extraído de las libretas de las profesoras, puestas a disposición de la investigación.

⁸³ El estudiante Líber Arce fue asesinado por la policía el 14/8/1968 durante una marcha pacífica frente al edificio de la Universidad, por la principal avenida de Montevideo. Su muerte, simbolizó a todos los mártires estudiantiles, caídos por la represión policial/militar.

⁸⁴ Ver anexo p. 11

⁸⁵ Ver anexo p.19

Otros recursos audiovisuales, fueron propuestos en la clase de Derecho 2 para escuchar canciones que expresen los conflictos abordados en clase, este es el caso de “Residente”, de un cantante portorriqueño y otro propuso “War” de Calle 13. La docente C los incorporó como formas de transposición didáctica y durante la entrevista, señaló su valor como formas diferentes de evaluar los aprendizajes.⁸⁶

Las lecturas también fueron vehículos para acceder a conceptos hoy en desuso, y de fuerte connotación en la época estudiada. Con la información de las lecturas, abordaron aspectos salientes de cada una de las etapas del período dictatorial. Los estudiantes tuvieron acceso a la existencia del “certificado de fe democrática”, exigido durante la dictadura para distintos trámites. Además, de debatir sobre la persecución a profesores y maestros por razones políticas; analizar el alto porcentaje de “presos de ideas” o “presos políticos” durante el régimen dictatorial. Asimismo, la existencia de categorías de ciudadanos: A, B y C y las implicaciones derivadas de pertenecer a una u otra categoría para acceder a un trabajo o aspirar a un ascenso dentro de la Administración Pública. No disponer de la “fe democrática” podía afectar la vida en diversos aspectos además de ser motivo de estigmatización y discriminación.

En otra clase, la lectura de un discurso pronunciado por el ex presidente Pacheco, condujo a la profesora B problematizar sobre su contenido. La docente los interpeló a pensar en otro gobernante, “alguien más lejano en el tiempo”, “que estudiaron en el curso anterior” (Docente B, 2017). Esta vez, los indujo a la comparación diacrónica al establecer conexiones con el absolutismo y con el estilo de gobierno de Luis XIV, un representante del mismo.

Estas intervenciones en clase procuraron mostrar que el tiempo transcurrido permitió “enfriar” los procesos y tomar distancia; pero los hechos cuyos protagonistas están vivos y actúan como miembros de la sociedad, están “calientes” lo que redundaba en una mayor complejidad al analizarlos. Es importante, además, que los alumnos ubiquen los contextos diversos en que estos hechos ocurrieron y observar los cambios y permanencias en el devenir histórico.

Mediante el uso de los recursos disponibles, el estudio de la Historia Reciente dio entrada a la historia vivida. Luego de la exhibición de documentales, fotos o de la audición de canciones en clase, estos podían ser confrontados con los testimonios familiares. Con ello, el aula habilitaba

⁸⁶ Ver anexo p. 41

nuevas formas de conocimiento, más vivencial, dando a las clases una dinámica y una vitalidad que otros temas de la Historia no tienen. Al referir la violencia de los '60, fue importante el cuestionamiento de las docentes a la democracia debilitada de esos años y la represión en el camino hacia el autoritarismo.

Estos temas de la Historia Reciente, junto al abordaje de aspectos de la vida cotidiana, favorecieron la apropiación del pasado en estudio. Por un lado, el acercamiento a estas vivencias, contrasta con la libertad que los estudiantes gozan en el presente y la utilización de estos recursos en clase, generó empatía por parte de los estudiantes con aquellos que otrora sufrieron violencia. No obstante, por otro lado, la comparación de aquellos tiempos con los actuales, transfirió las nuevas formas de violencia que ellos sufren, suscitadas en nuevos contextos.

Desde una mirada crítica del proceso observado, se destaca el aporte de estos recursos en las clases observadas. Estos, permiten un contacto más directo con los sucesos estudiados y logran captar el interés de los estudiantes. La selección y uso de recursos materiales (lecturas, documentales, canciones, videos), si bien valiosos y profusos para ilustrar el período en observación, de su análisis, se desprende que el acento está fuera del alumno y no en los procesos psicológicos que los provocan. El docente eligió y organizó estos materiales que complementan el trabajo en el aula pero no lo modificaron. Coincidiendo con Carretero (1991), la lectura de un texto, la audición de una canción o la exhibición de un documental o la visita a un museo no aseguran “la inducción a un aprendizaje activo”, (p.219) sino que vehiculizan su apropiación.

Para ello, Carretero et al. (2013) señalan que es “indispensable la reflexión de los educadores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en fuerte vinculación con los circuitos de producción, difusión y reelaboración del conocimiento histórico” (p.35).

Por último, destacar que estas estrategias, de por sí valiosas, deberían propendan a actuar en el marco de una interdisciplinariedad que habilite la elaboración y la reflexión colectiva sobre el Pasado Reciente y sus consecuencias actuales. Que el aula, ese pequeño universo, sea reflejo de una diversidad de miradas sobre el tema dentro de los cuales, los educandos puedan someter a crítica su presente. Las expectativas puestas en la democracia recuperada y el conocimiento de la Historia Reciente, ¿son suficientes para provocar efectos en la concientización y los comportamientos de los estudiantes de Bachillerato? La pasividad e indiferencia, ¿son producto del individualismo pos moderno? ¿Es el comportamiento de una generación desencantada?

Indagar en estas cuestiones es también función de la Educación, para fortalecer los vínculos y conocer las expectativas, temores de los jóvenes. En fin, desde un diagnóstico realista de la situación actual de los educandos, encarar una prospectiva.

3.3.3 La búsqueda de testimonios, entrevistas, enseñando a investigar. Fronteras entre la memoria y la historia

La participación de los estudiantes fue activa al abordar la diversidad de aspectos de las “memorias”, las que se entremezclaron en el tratamiento de la Historia. En la delgada línea entre memoria e Historia, radica una de las especificidades de la enseñanza del Pasado cercano y, en consecuencia, exigió a los docentes evitar su confusión.

Una estrategia observada recurrentemente en las clases consistió en la apelación a la memoria de las familias, de los vecinos que cohabitaron con otros, muchas veces desde el enfrentamiento, otras desde la solidaridad o la traición. Durante su análisis, afloraron distintas visiones y narrativas.

En el marco de las observaciones anteriores, la profesora A valoró como positivas las estrategias que promovieron la cooperación entre pares, el trabajo en equipos y los intercambios posteriores en el aula: “Salen los comentarios más insólitos”⁸⁷ (Profesora A, 2017). Dentro de estos, destacó la admiración que provocan “actos heroicos” como la resistencia a la dictadura durante la Huelga General o la empatía hacia aquellos que después de las pérdidas de familiares, la prisión o la tortura, se reinsertan en la sociedad sin manifestaciones de odio.

De manera similar a la conducción de la profesora B, la profesora C, acordó con los estudiantes la realización de entrevistas a familiares, vecinos o amigos para recoger testimonios sobre los orígenes de la dictadura. La indagación permitiría conocer cómo habían vivido y hacer dos preguntas, consensuadas con los estudiantes:

- a) ¿Qué recuerdos tienes de la dictadura militar?
- b) ¿Conoces a alguien que estuvo preso, exiliado o fuera muerto durante la dictadura?⁸⁸

⁸⁷ Ver anexos ps. 32 y 34.

⁸⁸ Ver anexos p. 20

En la entrevista realizada a la profesora C, destacó que la estrategia de construir relatos por parte de los estudiantes, le ha dado muy buenos resultados porque ellos se “prenden” en la búsqueda de testimonios orales, que registran por escrito y finalmente, contrastan con la bibliografía recomendada. Recurrentemente con otros relatos de las otras docentes, esta profesora afirma que los estudiantes “no sabían qué había pasado”⁸⁹ (Docente C, 2017) durante los años de la dictadura. Asimismo, indicó que a “estas generaciones” les gusta conocer cómo se vivía, lo que se hacía, comía, pero les falta el relato de los adultos- especialmente de los militares- en la etapa de la dictadura.⁹⁰ Al respecto sostuvo: “Los observo, es una percepción, no tengo cómo comprobarlo con rigor científico: los chiquilines necesitan el relato del adulto mayor, que no lo tienen. Eso les falta”⁹¹. (Profesora C, 2017). Otras docentes señalan el valor del testimonio familiar en la construcción de sus conocimientos y afirman que en el presente, este aflora con mayor libertad. La autora infiere que el tiempo transcurrido ha habilitado ese flujo de memorias; podría decirse en clave de lo señalado por Pollak, que ahora hay quienes están dispuestos a escuchar.

Según la visión de esta profesora, haber vivido ese período, le otorgó una ventaja para confirmar o refutar hechos, personajes, datos. De sus observaciones, la docente dedujo que los estudiantes sienten la necesidad del relato del adulto al no tenerlo en la familia. La búsqueda del testimonio, en los políticos de diferentes partidos y de los militares, enriqueció sus miradas pero hay “gente que todavía no habla: los militares de alto rango”⁹² (Docente C, 2017). Ante la pregunta de la accesibilidad de esos militares, la docente respondió que los estudiantes han ido a buscar información al Batallón, a entrevistar a oficiales pero “de “eso” no se habla”⁹³. Por lo tanto, quedaron interrogantes sin respuesta, no obstante lo cual, la docente aseguró que la Historia Reciente es “totalmente enseñable”⁹⁴ (Docente C, 2017). Los silencios, las “verdades a medias” perviven durante más de cuarenta años del Golpe de Estado, lo que también adquiere valor como enseñanza de los pasados “que no se van”.

⁸⁹ Ver anexos, p.28

⁹⁰ Ver anexos p.28

⁹¹ Ver anexos, p.36

⁹² Ver anexos p. 35

⁹³ ídem

⁹⁴ Ver anexos p. 36

Por el lado de las docentes, una nueva recurrencia entre las profesoras A y C, consistió en señalar la debilidad implícita en el testimonio que pudieron aportar los estudiantes y la necesidad de que estudien en la bibliografía recomendada. En sus clases, la docente A insistió en la responsabilidad del estudiante ante las fuentes de estudio. En consecuencia, es importante atender a las “diversas miradas”⁹⁵ y valorar que la vida en democracia permitió estos avances en la investigación y en el conocimiento de los hechos del pasado reciente. Esta jerarquización otorgada al uso de las fuentes, es confirmada en las entrevistas realizadas.

“La idea es que en la clase de Historia y de la manera más objetiva posible, aunque objetivo no va a ser nunca, ellos logren llegar a los materiales que existen y se formen su propia opinión de lo que les ha llegado (de la familia) como una narrativa, como un relato”, señaló al respecto la profesora B (2017).⁹⁶ Nuevamente, la docente expresa su intención de lograr la objetividad, pero esta vez lo relativiza, al decir inmediatamente después “objetivo no va a ser nunca”.

La profesora A también alentó la búsqueda de testimonios de protagonistas locales: una maestra o un profesor que habían sido destituidos, un sindicalista que estuvo en prisión, ofrecen la posibilidad de indagar en sus memorias. Conocer cómo vivieron la persecución y la estigmatización, y cómo a pesar de ello pudieron mantener una actitud positiva, sin rencor. La docente hizo alusión a la memoria y a su especificidad al plantear uno de los aspectos claves del recuerdo: “a algunos les gusta recordar y después que pasa el tiempo: una cosa es cómo lo vivió y otra cómo lo recuerda. Es un tema apasionante...”⁹⁷ (Docente A, 2017).

En ese mismo sentido, la profesora B propuso una amplitud de miradas para abordar la Historia Reciente y enfatizó en que no es posible observarla desde un solo lugar. De forma similar a las otras docentes, la profesora coincidió en la exigencia de encuadrar la información que trajeron los estudiantes y dotarla de otras fuentes de estudio. También la docente C mostró cautela con respecto al uso de testimonios de los estudiantes; estos son valiosos, pero constituyen sólo unas miradas, son aportes desde la memoria de las familias, que requieren contrastar con la investigación académica.

⁹⁵ Ver anexos p. 4

⁹⁷ Ver anexo, p.46

3.4. Singularidades de la enseñanza de la Historia Reciente

El tratamiento de la Historia Reciente reveló su carácter singular ya que en él se vinculan hechos y personas coetáneas a los sujetos que las estudian. Esto fue advertido al inicio de la clase por la profesora A al interrogar: “¿Dónde está la diferencia entre la historia reciente y la “otra Historia” que estudiaron en otros cursos?”, “La siento como nuestra”, “Sigue estando presente”, “Sigue habiendo tupamaros”, “Sigue habiendo desaparecidos”, son las respuestas obtenidas. Otro estudiante añadió: “El ex presidente Mujica era tupamaro”.⁹⁸ La existencia de un vínculo estrecho entre ese Pasado cercano y el presente, la fuerte implicación del concepto de “desaparecidos” bajo responsabilidad del terrorismo de Estado y de la existencia de la guerrilla urbana, los tupamaros, pone de relieve algunas de las especificidades del estudio del Pasado Reciente, a diferencia de otros períodos de la Historia. Particularmente, en Uruguay, donde los ex miembros del MLN, ocuparon y ocupan cargos en el actual gobierno.

La docente A previno posibles desentendimientos en el análisis del período y señaló a la ideología como “interposición en su estudio”, lo que en su opinión podría provocar dificultades en la interpretación de voces y testimonios enfrentados. Estos, son valiosos para mostrar la diversidad de perspectivas, pero “hay que tener cuidado de no herir”⁹⁹(Docente A, 2017). Acá se visibiliza un aspecto crucial del tratamiento de la Historia Reciente: su abordaje puede afectar la sensibilidad de unos y de otros; por lo tanto, exige prudencia, aspecto compartido por las otras docentes entrevistadas.

Durante la entrevista, la docente A sostuvo algunas de las precauciones que se indicaron al comienzo de este trabajo: el miedo a decir algo que pueda ser refutado ya que muchos de los protagonistas siguen vivos. Interrogada sobre las diferencias entre enseñar la Historia Reciente y la “historia tradicional”, por ejemplo del siglo XIX, la docente expresó: “Había que tener precaución (...) se tornó mucho más difícil porque para que realmente sea objetiva, hay que estudiar diversas miradas.”¹⁰⁰ (Profesora A, 2017). Otra vez, surgió la objetividad como problema en la enseñanza del Pasado Reciente.

Esta inquietud de la docente revela, nuevamente, la especificidad de la Historia cercana, cuyo abordaje requiere ciertas condiciones que no siempre son adecuadas para dar a conocer los

⁹⁸ Ver anexos, p. 2

⁹⁹ Ver anexos, p.46

¹⁰⁰ Ver anexos, p.45

testimonios a los que los estudiantes tuvieron acceso directo. En este sentido, la docente expresó una contradicción: dijo que esa etapa de auto censura o prejuicios para comunicar experiencias sobre la dictadura, estaba superada y la posibilidad de contrastar diferentes relatos hoy es posible (Docente A).¹⁰¹ Sin embargo, reclamó cautela a los estudiantes, lo que indicaría que los temores y reservas no han sido totalmente superados. Con esto, se revela otro aspecto de la complejidad del abordaje del período, ya analizado.

En tanto, la profesora C añadió que una dificultad para abordar el pasado reciente, está en que es “un terreno en disputa”. En él, intervienen memorias e interpretaciones enfrentadas sobre el pasado, pero sobre todo de lo “que aun pasa y proyecta luces o sombras sobre el futuro”.¹⁰² (Docente C, 2017). En esa entrevista, la docente C esbozó la existencia de una línea difusa entre la memoria y la enseñanza de la historia. El relato del testimoniante puede ser importante, pero no es suficiente. Jelin (1998), refiere a la tensión entre “memorias en plural y de disputas sobre su legitimidad social y su pretensión de verdad” (p.17). Para salir de situaciones traumáticas como fueron los horrores del pasado vividos en el Cono Sur latinoamericano, es necesario, dice Jelin (1998), “trabajar”, elaborar, incorporar memorias y recuerdos” (p. 15). Esto implica el desafío de superar los olvidos y abusos, los silencios y los gestos, para debatir y reflexionar sobre ese pasado y su sentido en el presente y el futuro.

Al respecto, la profesora B hizo referencia a la existencia de diversidad de recuerdos y olvidos. Durante la clase motivó la reflexión sobre la especificidad de la memoria:

¿Cómo recordamos? ¿Cómo nos afectan los recuerdos? Olvido, recuerdo, memoria son partes de una misma realidad. Es difícil para una persona “cargar” con sus recuerdos. Imagínense cómo será para un pueblo”. Hay que tratar de recoger todas las voces.¹⁰³ (Docente B, 2017)

La docente procuró acercar a los estudiantes la pluralidad de miradas; nuevamente, revela el papel político de la docencia en un Estado democrático. La especificidad de la enseñanza de este período quedó visible ante una nueva recurrencia entre las docentes A y B. Esta última habilitó la libre expresión de los estudiantes y señaló en clase: “algunos riesgos de la enseñanza de la Historia Reciente son que genera pasiones, estas revelan distintas posturas frente a hechos no

¹⁰¹ Ver anexo, p.31

¹⁰² Ver anexo p.20.

¹⁰³ Ver anexos, p. 4,7.

resueltos”¹⁰⁴. (Docente B, 2017). Luego expresó que cada uno tuvo razones para elegir un camino: “no nos cabe erigirnos en jueces de nadie”¹⁰⁵ (Docente B, 2017)

Esta situación en el aula, hizo a la autora evocar la comparación entre juez e historiador examinada por Ricoeur (2008) “el juez y el historiador son los dos consumados expertos en esclarecer lo que es falso y, en este sentido, maestros ambos en el manejo de la sospecha” (p. 415).

En este sentido, y siguiendo a Barrán (2008), la diferenciación existente entre la enseñanza de la Historia Reciente con otras etapas de la Historia, “es la que le revela al estudiante y al lector la cocina del investigador y lo pone siempre en tela de juicio” (p. 13). Según el historiador, su estudio pone énfasis en lo precario de todo conocimiento, en consecuencia, alimenta el espíritu crítico. Esto, fue visible en las clases observadas cuando los estudiantes iniciaron búsquedas, contrastaron testimonios y documentación. Sus análisis despertaron interés y promovieron el cuestionamiento y la reflexión.

Por otro lado, la contrastación con los tiempos vertiginosos de esta generación, interponen un distanciamiento con aquellos jóvenes militantes, que arriesgaban sus vidas por sus ideales. Por ejemplo, la profesora A citó el caso de una delegada sindical que portaba una carta en un “rollito en la mano”, y lo trasladaba a su destinatario en la agencia de ómnibus ONDA¹⁰⁶ (Docente A, 2017), empresa hoy desconocida por los estudiantes.¹⁰⁷ Todo lo cual forma parte de micro historias transcurridas con personajes periféricos que actuaron en escenarios que no existen hoy, sólo los mantiene vivos la memoria. Según la docente A, la tecnología contribuyó a sustituir esas acciones “heroicas y silenciosas” pero comprometidas con su tiempo y con definiciones políticas; hoy todo se ve y se ¿cree saber? “La gente era muy diferente, comprometida...la palabra tenía valor. Hoy hay un desencanto, se desconfía de todo...”¹⁰⁸ (Docente A, 2017). Y finaliza citando textualmente una inquietud expresada por los estudiantes: “Usted, ¿cree que la dictadura puede volver?”¹⁰⁹

¹⁰⁴ Ver anexos, p. 12.

¹⁰⁵ ídem

¹⁰⁶ La Organización Nacional de Autobuses era una empresa de transporte interdepartamental que unía los puntos más remotos del interior con los centros urbanos.

¹⁰⁷ Ver anexos, p. 34

¹⁰⁸ Ver anexos p.35

¹⁰⁹ Ver anexos p.47

En relación a la enseñanza de la Historia, la docente C afirmó que esta contribuye a la formación de ciudadanos reflexivos; amplía sus miradas de los acontecimientos y procesos sean locales o globales para aprehenderlos y tomar decisiones conforme a sus ideas. Por otro lado, la docente B recomendó prestar atención a los discursos que pronunciaron los políticos en los '60 y '70 y aprender a decodificar los mensajes implícitos en ellos, lo que implica practicar una ciudadanía responsable.

3.5. Algunas precisiones sobre la construcción de fuentes

Considerando que existen tres tipos de fuentes, no todas fueron utilizadas por las docentes en las aulas. En primer lugar, el recurso de los audiovisuales (películas, entrevistas, testimonios) fue observado y recomendado en las clases, como se indicó en el apartado anterior. No se observó la utilización de fuentes primarias, como por ejemplo, los Comunicados de las Fuerzas Armadas. La lectura del discurso pronunciado por Juan Ma. Bordaberry el 27 de junio de 1973, fue recomendado por la docente B, pero no fue observado en su clase durante la realización de la investigación.

La promoción de construcción de sus propios saberes, fue alentada desde diversos lugares. Por ejemplo, la realización de entrevistas. La entrevista de la investigación cualitativa es un espacio en el que se construye conocimiento; persigue un propósito: obtener información de aspectos de la vida del entrevistado. En el caso de esta investigación, se trató de indagar en las experiencias de los entrevistados sobre sus vivencias durante la dictadura. Al respecto, Kvale, (2011), hizo algunas precisiones:

La entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados por una parte: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado (p. 30).

El testimonio puede tomar diversos formatos: una carta, un audiovisual, un artículo. Para Yaffé, (2008), este “constituye una fuente para la investigación histórica como un recurso didáctico aplicable a la enseñanza y al trabajo histórico en el aula” (p.50).

El uso del testimonio es recomendable en la clase de Historia, cualquiera sea el período analizado, pero es particularmente valioso en la enseñanza de la Historia Reciente, para la

comprensión y el desarrollo de la empatía. El testimonio adquiere una mayor potencia como soporte para la comprensión de hechos traumáticos provocados por el terrorismo de Estado; por su intermedio, los estudiantes pueden reconstruir el drama que vivieron las víctimas, según Yaffé, “los dilemas éticos propios de ese tipo de experiencias que están cargadas de traumatismos irresueltos” (p. 50). Esto también lo señalaron las docentes en sus clases y en las entrevistas. Siguiendo a Jaime Yaffé (2008), en la enseñanza de la Historia Reciente, este tipo de fuentes son “uno de los vehículos de la memoria” como también pueden serlo las visitas a museos o sitios de la memoria, el análisis de una placa recordatoria o de una película. El testimonio se relaciona más con la memoria que con la Historia. Para esta disciplina, la distancia y científicidad para la reconstrucción y estudio del pasado, son elementos esenciales.

Sin embargo, este presenta algunas dificultades que han sido señaladas por las docentes en las entrevistas: “los testimonios de los estudiantes son valiosos, pero constituyen solo unas miradas, son aportes de la memoria de las familias, es necesario dotarlas de otras fuentes, como la bibliografía”¹¹⁰ (Profesora C, 2017). En este sentido, Yaffé (2008) advierte sobre la subjetividad implícita en el testimonio. Está expresado por un sujeto que lo dice o lo escribe desde un lugar muy particular: su experiencia personal. Por consiguiente, otro problema que presenta es su parcialidad: quien lo expresa, lo hace desde una mirada, la suya propia. Con referencia a lo anterior, el trabajo con testimonios adolece de otro problema: su utilización en la clase está marcada por la fragmentariedad.

En otro orden de problemas, Yaffé (2008) señala la visibilidad y la autoridad de quien ofrece su testimonio. En el caso puntual de esta investigación, la entrevista a un ex gremialista y ex preso político, Hermes Pastorini¹¹¹, referente de la actividad sindical en Paysandú, a quien los estudiantes accedieron y entrevistaron, permitió que su testimonio fuese conocido y difundido en clase. Se trata de un testimonio valioso; su autoridad proviene de su condición de dirigente durante la Huelga general y su actuación en ese ámbito, acercando a los estudiantes una visión de un protagonista cuya experiencia entra en interrelación con lo narrado en los textos de Historia. Cabe la pregunta: ¿cuántos otros ex obreros y empleados fabriles, agremiados o no,

¹¹⁰ Ver anexo p. 27.

¹¹¹ Gremialista textil, dirigente de Paylana durante la Huelga General en respuesta al Golpe de Estado de 1973. La C.N.T. levantó la Huelga el 11 de julio. En Paysandú, la Huelga se prolongó hasta el 13/07, dos días después que en Montevideo. Paysandú, fue símbolo de resistencia al quiebre institucional.

pueden comunicar su visión de los hechos indagados?, ¿cuántas subjetividades estuvieron en juego en esa coyuntura? Por lo tanto, ¿cuántos otros posibles testimoniados hubo, cuyas voces no se llegaron a conocer?

Estas interrogantes no se limitan a estos aspectos específicos sino que brindan la posibilidad de ser transferibles a otros episodios históricos, tanto cercanos como lejanos, en ese sentido, permite conocer la complejidad del trabajo del historiador y brinda elementos para indagar mejor y así comprender las limitantes que pueden presentar otras fuentes referidas a otros procesos históricos.

Y por último, el testimonio está cargado de afectividad, lo que tiende a inhibir la capacidad reflexiva de quienes analizan sus contenidos. Por consiguiente, el trabajo con testimonios en la clase requiere de una actitud profesional para asumir esta condición y problematizarlo.

En las clases observadas, las docentes utilizaron diversos testimonios y señalaron su eficacia para interesar y muchas veces, atrapar la atención de los estudiantes, pero no explicitaron sus diferencias. La exigencia de actualización, el manejo de vocabulario adecuado y de categorías nuevas, poco usadas por los estudiantes, también fue expresada por las docentes. “Otra dificultad está en la transposición didáctica de estos temas: los docentes están impregnados por los recuerdos de sus propias vidas y eso dificulta la tarea.” (Docente A, 2017). Con ello, hizo referencia a una de las especificidades de la Historia Reciente: el sujeto educador y el sujeto educando están atravesados por sus propias subjetividades, lo que a pesar de estar presente en todas las instancias de enseñanza parece cobrar sentidos más complejos ante los temas en cuestión al establecer también conexiones con el accionar actual, con las expectativas de los actores y con los vínculos político-ideológicos del presente.

La observación permitió visualizar la especificidad de la Historia Reciente frente al tratamiento de otros períodos históricos. Al examinar las posibilidades que ofrece la inclusión del testimonio, del uso de la historia oral como metodología de investigación, dada la existencia de testigos vivos que pueden hablar sobre sus experiencias pasadas, en este caso vinculadas a cómo vivieron la dictadura, muestra algunas singularidades de su análisis. Las expresiones “¿por qué no volverá la dictadura?” o “deberían volver los militares”¹¹², (citadas por Docente, A, 2017)

¹¹² Ver anexo, p. 31

manifestadas por algunos estudiantes, mostraron las dificultades en la interpretación del pasado cercano y el enfrentamiento entre memorias.

Esta investigación también pudo constatar la incidencia de la memoria colectiva, es decir esa serie de conocimientos e información compartida que los estudiantes traen al aula, estableciendo su propia relación con los episodios de la dictadura (aun cuando la desconocen), permitiendo hacer una aproximación crítica del pasado reciente y no a una contemplación distante y ajena.

Por último, las fuentes bibliográficas, que fueron indicadas por las profesoras para contrastar con el uso de otros recursos mencionados anteriormente, están mediadas por una historiadora o historiador que también está impregnado por su ideología, lo cual fue señalado por las profesoras al referirse a sus propias experiencias de vida y sus memorias implícitas en ellas.

El interés de los estudiantes y la conducción de las docentes en las aulas, abrió espacios de debate y reflexión en los cuales descubrieron, expandieron sus conocimientos al involucrar a sus entornos cercanos en la búsqueda de comprensión de un período complejo de la vida del país y de la región.

La coincidencia entre las docentes observadas con respecto a la exigencia de encuadrar los testimonios y la información recogida en un marco teórico basado en la investigación, revela el rigor para el tratamiento de este período, estableciendo una clara diferenciación entre Historia y memoria al interior del trabajo en el aula.

3.4. Una “cuasi investigación” en las clases de Historia

Interrogada la docente B sobre la estrategia que consideraba más adecuada para la transmisión de la Historia Reciente, respondió que fue la organización de una investigación sobre el período dictatorial orientado por ella y según sus palabras con dos objetivos: “ocultos y expresos”¹¹³(Docente B, 2017). Los primeros con la pretensión de que los estudiantes pudieran estudiar historia reciente “no oyendo una sola campana” (Docente B, 2017); por los segundos que conozcan los pasos básicos para hacer una tesina en Bachillerato. La profesora relató que encontró resistencias por no saber hacerlo pero después de estudiar cómo hacer una tesis, quedaron “fascinados”.¹¹⁴ (Docente B, 2017)

¹¹³ ídem

¹¹⁴ Ver anexo p.27

Por medio de esta estrategia, la profesora B, persiguió dos objetivos: la indagación y con ello la construcción de sus conocimientos y en segundo lugar, inducirlos a aplicar técnicas aprendidas en la clase de Historia, por primera vez. Para ello, los instó a la elaboración colectiva de preguntas para llevar a cabo las entrevistas. Sus destinatarios pertenecían a representantes de los Partidos: Frente Amplio, Partido Nacional y Partido Colorado. Otros actores iban a integrar la investigación, a proposición de los estudiantes. La profesora buscó comparar puntos de vista y advirtió sobre la posibilidad de incurrir en subjetividades como uno de los desafíos para abordar el estudio de la Historia Reciente. Nuevamente afloró el enfrentamiento objetividad-subjetividad como especificidad del tratamiento del pasado cercano al sujeto que lo vivió.

Los estudiantes propusieron nombres de posibles entrevistados: uno sugirió el nombre del Arquitecto Walter Belvisi del Partido Colorado; otros propusieron a periodistas ex integrantes del programa radial “Todas las voces”, entre los que se encuentra María Elia Topolanski, ex tupamara y ex presa política. Otro propuso entrevistar a un policía que vivió y trabajó en el tiempo de la dictadura, al tiempo que otro estudiante agregó que su abuelo fue policía durante ese período. Esto habría de permitir escuchar distintos testimonios y mostrar las distintas miradas de sus vivencias durante el período, lo que enriquecería el trabajo. Algunos eran conocidos por ellos y eso facilitó la tarea de realizar las entrevistas. Por último, algunos alumnos buscaron entrevistar al Dr. Guillermo Caraballo del Frente Amplio, actual intendente de Paysandú.

Dentro de la estrategia didáctica, la docente buscó ampliar la participación y tras negociar las preguntas con los entrevistados, pidió evitar la provocación de situaciones de incomodidad por lo delicado del tema. Les pidió “ser prudentes y respetuosos”, “esperar a que el entrevistado tome confianza”¹¹⁵ (Docente B, 2017). Algunos sugirieron incluir en la consulta a gente del campo y de la ciudad; averiguar en el papel de los medios de comunicación para saber cómo el golpe de Estado afectó sus vidas.¹¹⁶ Los estudiantes, se mostraron entusiasmados ante la posibilidad de la construcción de sus conocimientos.

Al analizar los orígenes del período dictatorial, apelaron a la búsqueda de testimonios en sus entornos familiares y sociales, recurso ya observado en las clases de las otras profesoras A y C. La diferencia radica en que esta vez los estudiantes realizaron la investigación y la información

¹¹⁵ Ver anexos, p. 10

¹¹⁶ Ver anexos p. 7 y 8.

obtenida la cotejaron con el sustento teórico y bibliográfico. Las técnicas de recolección de información y de sistematización que habían desarrollado en clase, les permitieron examinar los resultados con mayor profundidad.

En el marco de la investigación propuesta, uno de los protagonistas de la Historia Reciente local, sugerido por la docente B fue Pastorini “ex dirigente gremial, figura central de la Huelga General de 1973 en Paysandú” (Profesora B, 2017) ya mencionado, cuyo testimonio podría ser valioso en la reconstrucción de aspectos importantes para la comprensión de ese hecho y las circunstancias del período. Su aporte e interpretación del pasado reciente contrastó con los de otros entrevistados.

Las preguntas, algunas personales, fueron planificadas con la activa participación de los estudiantes:

“¿Qué actividad desarrollaba en 1973?”;

“¿Cómo percibía la realidad del país entonces?”

“¿Cómo cambió su vida?”

Las perspectivas personales y grupales de comprensión de este período se ampliaron y constituyeron un desafío importante para los estudiantes. La relación entre la macro historia estudiada y la micro historia vivida por los coetáneos a los hechos analizados, se hizo visible en estas clases. La profesora B evitó la postura ideológica sesgada; apeló a examinar los roles de los actores propuestos por los estudiantes interrogándolos sobre “¿En qué período fue Belvisi intendente de Paysandú?” y si “¿Apoyó la dictadura?”¹¹⁷ (Estas preguntas fueron consensuadas en la clase de la Profesora B, 2017) La indagación permitió conocer la conversación de los estudiantes con un ex Intendente y ex Senador del Partido Colorado¹¹⁸, que gobernó durante las décadas del '70 y hasta los '90. Su testimonio, permitió conocer relatos de los tiempos de intersección entre la democracia “tutelada” de los '70, después del Golpe de Estado y durante las

¹¹⁷ Ver anexo p. 8.

¹¹⁸ El Arqto. Walter Belvisi fue electo como primer suplente del Intendente por el Partido Colorado en elecciones de 1971; en abril de 1973 asumió la Intendencia de Paysandú, cargo que ocupó hasta 1981. Integró el Consejo de Estado en 1973. En las elecciones de 1984, se postuló a la Intendencia de Paysandú, resultando electo para el período 1985-1990. Resultó electo por el Partido Colorado para la Cámara de Senadores, período 1990-1995. Resultó reelecto pero renunció en 1995 para presidir la Delegación uruguaya ante la Comisión Técnico Mixta de Salto Grande. <http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/1220875#sel=22:35,22:34;22:35,24:23>

primeras décadas de la recuperación democrática. Su apelación a la cautela y la libertad que otorgó en la interpretación de las acciones, quedó sujeta a la elucidación de los propios estudiantes, con lo cual promovió su autonomía y pensamiento crítico.

Durante la preparación de la investigación en este grupo, el contraste entre Montevideo-Paysandú; campo-ciudad, surgió como propuesta de los estudiantes. Al empoderarse, ejercitaron sus derechos, con apoyo de la docente. La Historia adquirió un nuevo cariz, más próxima a los estudiantes: visualizando su relación con la vida colectiva actual, personajes públicos, etc.; sus protagonistas caminan por las calles de la ciudad u ocupan puestos de gobierno.

Por su parte, otro estudiante propuso visitar a un policía que trabajó durante la dictadura. Esto ofreció la posibilidad de confrontar posiciones y enriquecer el producto de la pesquisa.

De los intercambios para formular las preguntas de la investigación por parte de los estudiantes, en la clase B surgieron algunos interrogantes más “delicados”: “Ud. ¿Cree que la dictadura podría repetirse?” Una estudiante de la clase B, señaló que Uruguay cuenta con una democracia estable y manifestó su temor a perderla. Por ello, interpeló a la docente ante la posibilidad de quiebre o ruptura. La respuesta obtenida, aludió a que en Historia no se pueden “hacer vaticinios.”¹¹⁹ (Profesora B, 2017).

Una vez obtenida la información recogida por los estudiantes en sus pesquisas, la docente procedió a una sistematización que requirió dos módulos. Reunida la información proveniente de las entrevistas realizadas por los estudiantes, la docente las ubicó por sectores que permitieron visibilizar y extraer conclusiones en forma colectiva. También, facilitó la detección de recurrencias y divergencias, todo lo cual fue registrado con la intervención de los estudiantes.¹²⁰ Los aportes de unos estudiantes eran seguidos atentamente por los otros, mientras la profesora registraba la participación de los entrevistados en el pizarrón y hacía algunas puntualizaciones. El registro incluyó el análisis de las “categorías A, B o C”, que portaban los ciudadanos, como otra forma de estigmatización.

La docente instó a los estudiantes a decodificar mensajes implícitos en las respuestas obtenidas por las entrevistas. Por ejemplo: una guardia policial de 24 horas sufre fatiga, desgaste,

¹¹⁹ Ver anexo p.9.

¹²⁰ Ver anexos p. 13,14,15.

lo que puede afectar su desempeño laboral y en consecuencia, la situación personal y social del trabajador.¹²¹ Por otro lado, la docente marcó la expresión de conceptos como “incertidumbre” en el testimonio del ex Senador y ex Intendente de Paysandú del Partido Colorado, Walter Belvisi y luego lo subrayó en el cuadro. En ese sentido, los interpeló a pensar en las razones que podrían inducir a percibir inseguridad por parte de una figura vinculada al poder dictatorial. ¿Qué motivaba ese estado? ¿Tenía relación con su futuro? Hoy, eso es pasado, pero la relación entre las opciones personales y los proyectos de futuro, se entrecruzaron en aquel tiempo presente. El contraste entre las entrevistas permitió examinar los distintos tiempos y escenarios históricos y cómo estas determinaron decisiones de sus actores. El guardia policial, afectado por las presiones de sus superiores; el político enfrentado a un futuro incierto.

Tras llevarlo al plano personal, la profesora y los alumnos reflexionaron sobre las acciones y sus consecuencias en actos individuales y colectivos. La proximidad con el entrevistado, la posibilidad de explorar algunas de sus sensaciones; de percibir sus temores o sus alegrías. En suma, la investigación conectó a los estudiantes con protagonistas de la Historia Reciente, desde una mayor cercanía y en consecuencia, lo sintieron más vivo.

La parcialidad, presentada como debilidad del uso del testimonio en el aula y señalada en el apartado anterior, quedó subsanada, al abrir la indagación a otras voces. En suma, la estrategia didáctica permitió integrar diversidad de testimonios, por consiguiente, fue particularmente valiosa.

La conducción de la profesora estableció límites claros y afrontó los desafíos de su enseñanza. Durante la entrevista, la docente fundamentó su selección para esta unidad temática: la principal estrategia es plantear una investigación sobre un tema poco trabajado de la dictadura en Uruguay. La evaluación final consistió en la presentación de la investigación realizada en equipo. Una nueva recurrencia entre las tres docentes observadas, radicó en la recomendación de “cautela” al entrevistar; la profesora B pidió respeto a los entrevistados que pueden “rehusarse a recordar detalles” y asegurarles la confiabilidad. La información suministrada perseguía fines exclusivamente pedagógicos.¹²² Esto revela nuevamente, algunas singularidades de su tratamiento: requiere un abordaje profesional desde un marco de pensamiento que tiene criterios

¹²¹ Ver anexo p.15

¹²² Ver anexo, p. 8

de autoridad y de validez para hacerlo. Toda recomendación sobre los riesgos de imprudencia en el manejo de la información, pretende asegurar que la información no se preste a la manipulación con otros fines.

Los estudiantes tuvieron acceso directo a los testimonios; pudieron conocer sus pulsiones, temores y perspectivas. Sus memorias se abrieron a unos y otros; en este caso, el trabajo de investigación hizo posible su visibilidad y la reflexión colectiva. De ese modo, construyeron sus propias fuentes, que fueron ampliadas con la bibliografía disponible siguiendo la recomendación de la docente.

La preparación del trabajo final fue organizada a partir de la recuperación de las premisas e hipótesis que orientaron la indagación. La docente así lo expresó:

¿Cuál fue su postura frente al trabajo? Hay que tomar todas las miradas, atender a los detalles, buscar vinculaciones entre los testimonios y entre éstos y las teorías que los respalden. Los libros de Historia también tienen sus posturas e ideologías políticas, lo que también amerita ser analizado y estudiado.¹²³ (Profesora B, 2017)

Asimismo, la docente consignó que el análisis no debía emitir juicios de valor ni calificar las decisiones tomadas por los actores participantes. Reafirmó la importancia del encuadre en el contexto histórico que dio marco a los hechos. Propuso sacar conclusiones y que éstas sean lo más objetivas posible: para ello, los testimonios tienen que estar respaldados por las teorías. Recuerda que al subrayar una opinión vertida por uno de los entrevistados, en este caso por Walter Belvisi, “Los partidos políticos estaban débiles”, se enfrenta con el testimonio del policía: “Los policías trabajaban cada vez más, no los dejaban salir”. La fuente bibliográfica permite reforzar el testimonio, comprender el contexto y contrastar con otros documentos, por ejemplo el comunicado del gobierno el 27 de junio de 1973.

El relevamiento de información realizado por los estudiantes resultó movilizador para todos los actores involucrados. El análisis de las preguntas permitió una relectura de las respuestas. A la pregunta: “la dictadura ¿puede repetirse?”, la mayoría respondió que no. David Dotti¹²⁴ –uno de los entrevistados- amplió su respuesta y dijo: “A partir de la dictadura empezaron a valorar la democracia”. Los estudiantes se preguntaron por qué usó el verbo en tercera persona del plural,

¹²³ Ver anexo p.19

¹²⁴ David Dotti, ex Intendente interino de Paysandú durante la década del '90, ex candidato a la Intendencia del Departamento y ex diputado por el Partido Nacional.

el entrevistado, ¿no se sentía parte de ese “nosotros” afectado por la dictadura? ¿Por qué? Ser un ex candidato a la Intendencia de Paysandú y ex diputado, ¿lo sitúa en un nivel superior? En cambio y ante la misma pregunta, la respuesta de Walter Belvisi, ex Intendente de Paysandú, ex Senador de la República, fue: “No, a todos nos ha servido de experiencia”¹²⁵. Ese “todos” ¿a quiénes hace referencia?, ¿a una generación en particular? ¿a la suya? El ex trabajador y ex sindicalista Hermes Pastorini, también responde negativamente. “No, no creo, no están dadas las condiciones. Los movimientos fascistas y de ultraderecha están despiertos y debemos estar atentos. Debemos vivir en democracia”¹²⁶. Ese “debemos” ¿apela a un deber ético de la ciudadanía en su conjunto?, ¿o a un aprendizaje a partir de los “errores” del pasado?

Frente a estas afirmaciones, el policía discrepa: “Es muy probable porque hay mucha inseguridad. No están muy informados de los factores económicos y políticos”. ¿A quiénes se refieren al decir “no están”? El pueblo, ¿fue víctima pasiva ante la ruptura?; ¿cómo interpretan otros sectores, la historia del golpe de Estado? ¿Conocen todos los derechos que fueron vulnerados? El trabajo de pesquisa derivó en nuevos interrogantes.

Para profundizar en los hallazgos de la investigación, la profesora B preguntó qué asociación podían hacer con la respuesta de Pastorini respecto a los “movimientos fascistas y de ultraderecha” que requieren una actitud alerta. Un estudiante responde que hizo alusión a los cambios de dirigencia política en la región. Otra alumna, dice que se refiere al neoliberalismo y su proyección a nivel global. La profesora reclamó que se informen de acuerdo a su nivel. Una estudiante pregunta qué es la “ultraderecha” y la profesora re pregunta: “¿A qué se refiere con los “movimientos fascistas”? Explicó que el Sr. Pastorini es un gremialista, “que sufrió prisión durante la dictadura”¹²⁷.” Para profundizar en el conocimiento de los fascismos, los instó a buscar por sí mismos las respuestas en el período previo a la Segunda Guerra Mundial, en los movimientos en Europa entreguerras. Nuevamente, surgió el concepto de procesos “largos” o de “larga duración” que reflejan la complejidad del devenir histórico.

Finalmente, la docente, comparó el trabajo con un gran bordado, se “cosen” las partes: los testimonios, los supuestos que subyacen a ellos, el contexto regional y nacional. Dentro de

¹²⁵ Ver anexos, p.18

¹²⁶ Ver anexos, p.19

¹²⁷ Ver anexos p. 19-20

las conclusiones, se reconstruyeron las vivencias de unos y otros durante la dictadura. Las coincidencias entre el ex diputado Dotti con el político, respecto a la imposibilidad de un nuevo Golpe de Estado a corto plazo. Esto, fue compartido por el ex gremialista Pastorini, pero con la advertencia de los peligros de la actual coyuntura. En el análisis se abordó la actuación de Juan María Bordaberry, a quien de acuerdo a sus actuaciones, los estudiantes interpretaron que no le interesaba la política, pues había cambiado de partido político -de blanco a colorado- y terminó como figura central del proceso cívico militar. Los estudiantes dejaron “deslizar” sus opiniones: “por traidor”; otra dice “por conveniencia”. Ante esto fue visible que tanto la docente como los estudiantes se encontraban atravesados por las mismas tensiones que los historiadores: ni la investigación científica ni el trabajo en el aula son neutrales; sí requieren rigurosidad y cuestionamiento. La perspectiva de la “objetividad” se alejó y demostró su inviabilidad.

3.5. Una mirada a lo local

En las clases observadas, no sólo se abordó el “afuera”, la Guerra Fría, la crisis del petróleo y la violencia de otras dictaduras en América Latina, entre otros temas, sino que también hubo una mirada hacia el “adentro” de Paysandú: lo local. La autora, siguiendo a Serna y Pons (2003), propone no sólo analizar la localidad, sino determinados problemas que tuvieron como escenario ese espacio. Desde una mirada flexible, abordar los problemas de “lo local”, pretende evitar lo anecdótico y reflejar procesos más amplios, propios de la Historia general. Esto le atribuye a su estudio un carácter más abarcador y por consiguiente, más pertinente.

Algunos intercambios con breves y puntuales intervenciones de la docente, derivaron en nuevas asociaciones e interrogantes. Una estudiante reveló la existencia de una brecha en la investigación histórica. En clase del grupo de Derecho 1, una alumna preguntó: “¿Dónde se vivió peor la dictadura, en Montevideo o en el Interior?”¹²⁸ Esta intervención, generó un intercambio entre estudiantes que la docente aprovechó para indagar a nivel local coincidiendo con las otras docentes quienes propiciaron la vinculación de la caída del modelo de sustitución de importaciones (I.S.I.) con su impacto en Paysandú. De las entrevistas a ellas, una relacionó el estudio de la Historia reciente con lo “que estaba pasando en Paysandú”¹²⁹ (Docente A, 2017) y

¹²⁸ Ver anexos p. 7.

¹²⁹ Ver anexos p. 49

la otra docente lo planteó como interrogante para su abordaje: “¿Desde dónde la podemos mirar? Desde la situación en Paysandú...”¹³⁰ (Docente C, 2017)

La coyuntura favorable de la posguerra y el impulso a la industrialización por parte de capitalistas locales, configuró un panorama singular a nivel local. La instalación de fábricas dinamizó la economía y la sociedad local y celebró la primera Exposición Industrial en su ciudad en 1948. Hacia Paysandú, confluía la producción de materias primas para las industrias y la mano de obra abundante, todo lo cual hizo posible el crecimiento del mercado interno; los efectos de esa dinámica se hicieron visibles en la construcción de la ciudad, en sus comercios y servicios. Con ello, contribuyeron a moldear una mentalidad colectiva enérgica e integrada. Sus tendencias culturales, sus éxitos deportivos, el desarrollo de sus artistas y artesanos, tuvieron a Paysandú como un centro de referencia a nivel nacional y regional.

La inducción a entrevistar a personajes de la historia local, la búsqueda de testimonios y de bibliografía para la construcción de sus propios conocimientos, fueron aspectos a destacar en las clases observadas. Los estudiantes indagaron en las vivencias de sus obreros y empleados- algunos de ellos retirados- que vivieron circunstancias cruciales de la vida del departamento y del país. Ese acceso a diversas miradas del período estudiado, les permitió reconocer la cercanía de historias de vida y la relación con su entorno. En las clases de Derecho 2 en el Liceo 1, la situación económica producto de la caída del modelo “I.S.I.” fue analizada en el territorio y en sus efectos, que se profundizaron con la crisis económica de la década del '60. La coyuntura fue estudiada como parte de un proceso de “decadencia” paulatina pero irreversible. La docente A los indujo a rastrear sus orígenes a nivel local, las pérdidas, las resistencias e interrogar si existen vinculaciones entre la creciente conflictividad y los factores que derivaron en el golpe de Estado.

Los sucesos acontecidos revelaron una trama construida entre sus habitantes y la identidad moldeada en las ideas de “Trabajo, Paz y Progreso”, tal como figura en el escudo de la ciudad. La docente C promovió la relación entre la respuesta ante el Plebiscito de 1980, convocado por la dictadura y cuyo resultado adverso, inició el camino hacia la transición democrática, con algunas características singulares que diferencian a Paysandú de otras localidades del Interior del país. ¿Qué factores a nivel local incidieron en el rechazo contundente a la reforma constitucional

¹³⁰ Ver anexos, p. 41

propuesta por la dictadura? La existencia de las fábricas, la masa obrera, la lucha de los gremios en Paysandú, conformaron una ciudad diferente, desde su distribución urbana, su integración y su mentalidad colectiva. Estas características de la población sanducera, ¿pueden explicar el rechazo mayoritario a la propuesta de reforma constitucional de la dictadura?, ¿qué otros aspectos revelan esa singularidad? Los estudiantes con la información obtenida, concluyeron que Paysandú fue el departamento con mayor adhesión al NO en la consulta de la dictadura. Las docentes coincidieron en la vinculación entre esa sociedad laboriosa, movilizadora con su mayoritaria adhesión por el NO en el territorio.

Como ha sido consignado, las docentes A y B coincidieron en la sugerencia de entrevistar al ex gremialista y dirigente de Paylana, protagonista de la Huelga General en Paysandú después del golpe de Estado. Su testimonio, fue estimulado para indagar y conocer un episodio de la historia local reciente. Esto, es posible en una ciudad como Paysandú: las cercanías entre sus habitantes, permite acceder a los relatos de familiares y amigos que vivieron la época de apogeo del modelo I.S.I., su caída y efectos en el tejido social local. El papel de los gremios, la represión durante la dictadura y la actual situación de reconversión, son algunos ejemplos.

Actualmente, la situación de las fábricas Paylana (hoy desmantelada), Paycueros y Azucarlito (ambas con una importante reducción de su producción) han impactado en el medio con las consiguientes consecuencias en el desempleo y sus efectos colaterales. La reducción del mercado local y los desafíos que imponen las nuevas tecnologías y dificultades para su reconversión, están en la agenda local.

Esta interacción en la clase descubrió un aspecto interesante y poco estudiado de la llamada Historia Reciente: las investigaciones, libros, producción de documentales, etc sobre el impacto de la crisis de los '60 y '70 y el estallido y repercusiones del régimen dictatorial en el Interior del país, han tenido un escaso desarrollo. El investigador Javier Correa (2018) reconoce el significativo avance de los estudios sobre el Pasado Reciente, pero este mantiene aún muchas áreas sin explorar; los estudios se han enfocado en Montevideo y no han tenido un correlato en el Interior. En su último libro “Lo hicimos ayer, hoy y lo seguiremos haciendo”, el historiador admite que “el enorme caudal documental sistematizado en estas obras está centrado, en su mayoría, en Montevideo” (p. 29). Los estudios de los efectos de la dictadura en otros departamentos, además de contribuir a un mejor conocimiento del período y sus diferentes

impactos según las realidades locales, permitiría acercar a los estudiantes episodios que salen de la centralidad montevideana de la narrativa histórica y construir con ellos conocimientos más cercanos a sus contextos, en las aulas de los departamentos del interior del país.

Conclusiones

Una vez finalizada la investigación y analizada la información obtenida, es posible dar cuenta de algunos caminos recorridos, sin la pretensión de cerrarlos, sino de disponerlos a nuevas incorporaciones.

El acercamiento a la vida cotidiana de las aulas de una institución conocida por la autora, el Liceo N° 1, “Q.F. Élide Heinzen”, primero por haber sido estudiante allí en la década del ´70, cuando era el Liceo Departamental y docente allí a partir de los ´80, fueron algunos de los factores claves para asumir el nuevo papel de investigadora. En este mismo rol, su participación en el otro centro, el Liceo N° 7, de creación más reciente, enclavada en una zona con otros desafíos, permitió ampliar sus miradas y comparar las prácticas de docentes y de estudiantes, en los liceos públicos de Bachillerato de la ciudad. En ambas instituciones, fue posible mantener una distancia óptima, para observar y aprender de unos y otros.

La población del liceo 1 es diferente a la del Liceo 7; los estudiantes llegan allí con sus historias propias, que a su vez, se insertan en contextos que tienen sus culturas institucionales. El estímulo al tratamiento de la Historia Reciente estuvo alentado por la existencia del memorial en el caso del Liceo 1 y las diversas actividades emprendidas para su recordación en distintos momentos. En el Liceo 7, las actividades institucionales no han tenido esta visibilización hasta ahora, todo lo cual, implica el condicionamiento de los actores institucionales, en un contexto alejado de esa perspectiva socio- histórica y local. Esto requirió su consideración al observar, analizar e interpretar.

Como resultado de la investigación, es posible afirmar que se logró el cumplimiento de los objetivos planteados y se pudo responder a las preguntas de la investigación.

En primer lugar, el cruzamiento de la observación de clases con las entrevistas realizadas a las docentes y con el análisis de su documentación, permitieron confirmar la enseñabilidad de la Historia Reciente. En tal sentido, es posible consignar que su campo de estudio y su enseñanza, están consolidados en el nivel de Bachillerato de Enseñanza Media de los liceos públicos de la ciudad. Por medio de una cuidadosa selección de estrategias y su interrelación, las docentes mostraron el compromiso asumido con su enseñanza y lo que antes se eludía por temor o falta de preparación, ahora se afronta y moviliza a los educandos. Las profesoras coincidieron en las

singularidades de su transmisión; el pasado más cercano al sujeto que lo estudia, ofrece más elementos para seducir a los estudiantes.

La información proporcionada por las entrevistas permitió comprobar que los estudiantes están ávidos de estudiar la dictadura en Uruguay- que muy pocos conocen- y le encuentran mayor sentido que el estudio de otras etapas históricas.

La investigación también reveló las diferencias que provocan el desarrollo de unas y otras estrategias en el aula. Su selección, abarcó un amplio abanico de propuestas y propició diversas oportunidades de aprendizaje. En tanto para una docente la información “se da” y se facilita la búsqueda de material bibliográfico, a través de la recomendación, para otra docente el trabajo en grupos, con autonomía para buscar el material, resulta más estimulante. La formulación de preguntas problematizadoras, la exploración apoyada en recursos audiovisuales, artículos periodísticos y documentos, ocuparon un lugar relevante en la selección de las docentes.

En otras clases, el relato, la reconstrucción del testimonio, el registro escrito y posteriormente, la fundamentación histórica basada en la bibliografía, centralizaron la actividad en el aula. Las docentes, desde un rol de mediadoras, entre los procedimientos y recursos didácticos, propiciaron la autonomía de las/los estudiantes.

La observación permitió comprobar una evolución en los enfoques de la enseñanza de la Historia, destacándose las oportunidades que ofrecieron los trabajos de investigación para elaborar conocimiento propio; la co-producción de saberes entre los estudiantes, así como la formulación de preguntas, para investigar, producto de una “negociación” entre partes “iguales”. Esta modalidad de trabajo colectivo, aumentó el placer de aprender y generó mayor compromiso entre los estudiantes al compartir sus propios saberes. De allí que ese conocimiento actualizado y relevante fue complementado con aquél registrado en los libros y en las diversas manifestaciones de la cultura que los estudiantes tuvieron acceso: documentales, exhibiciones, visitas a sitios de memoria y museos, películas. En ese camino, el conocimiento incorporado por los estudiantes buscó consolidar su formación como seres críticos y autónomos. Eso permitió que los objetivos expresados en las planificaciones docentes, no quedaran reducidos a meras expresiones de voluntad, sin relación con el quehacer en el aula y fuera de ella. Por ejemplo, el mayor involucramiento de los estudiantes con los problemas que plantea el presente, se reflejó en su mayor interés por la política y el aumento de la participación; otros manifestaron la

sensibilización ante las situaciones analizadas y en todos los casos, expresaron su impacto al conocer el Pasado Reciente.

La información suministrada por las tres docentes, coincidió en general, en la falta de conocimiento de los estudiantes sobre el período de la dictadura. Para dos de ellas, la enseñanza de la Historia Reciente reviste una singularidad que la llamada “Historia tradicional” no tiene, particularmente, la existencia de testigos que puedan refutar el trabajo docente. En cambio, para la profesora C, no hay diferencias entre una y otra: el documento escrito, el audio visual si está disponible, refuerza la enseñanza de cualquier etapa de la Historia.

El rol político del docente fue visible al abordar este tramo de la Historia. La respuesta de la profesora B enfatizó en la búsqueda de formación de los ciudadanos, desde una concepción de la política en detalles de su vida cotidiana: “La política es todo: desde el sueldo..., el precio del calzado...”¹³¹ (Docente B, 2017) con lo cual reafirmó la relevancia de los docentes en la conducción del proceso de enseñanza y la convicción de que han sido motores de cambios significativos en las sociedades en que estas instituciones se insertan.

La mayor disponibilidad de material, la existencia de un programa que respalda o habilita el trabajo en el aula de estos contenidos, no impidieron la referencia a la necesidad de “cautela” en su tratamiento y la aspiración a lograr la “objetividad”. Esto no es posible, pero tampoco es impedimento para ejercer el rol docente desde una distancia crítica, con rigor y profesionalismo. Dentro de las estrategias observadas, la corrección de algunos conceptos equivocados fueron ocasiones utilizadas para mostrar la complejidad de los fenómenos sociales o la interpelación para su profundización.

Otro aspecto constatado, fue la importancia que los equipos docentes se sientan apoyados y que confíen en su formación. En este sentido se entiende que tras la implementación de nuevas políticas públicas de memoria, el Estado respaldó la renovación curricular con la inclusión de la Historia Reciente y amplió las perspectivas de su exploración. Con relación a esto, la investigación reveló que las macro políticas educativas no son de por sí, generadoras de cambios, sino que requieren del compromiso de quienes las llevan a cabo. En este caso, el papel protagónico de los docentes, quienes lideraron un proceso al interior del aula, posibilitaron la

¹³¹ Ver anexos p. 30

concreción de aquellas macro políticas y acercaron a los estudiantes a micro historias en las que lo local tuvo un peso significativo.

En la introducción de este trabajo, se hizo referencia a las condiciones que debería reunir una educación de calidad. Dentro de estas, la incorporación de la enseñanza de la Historia Reciente y su conocimiento buscaron lograr una mayor integración y con ello fortalecer valores implícitos en un régimen democrático. La indagación realizada permitió comprobar que la selección de las estrategias didácticas, el respeto a los derechos humanos y a la diversidad, fueron consideradas por los docentes hacia el logro de aprendizajes más relevantes. Sin embargo, la reiterada alusión a la búsqueda de la objetividad, distanció la perspectiva de la subjetividad en los relatos.

La investigación reveló una trama invisible que nació en el Estado, en tiempos de renovación y en clave regional. Esa trama continuó su tejido en los entornos familiares y sociales cercanos a los estudiantes, los que compartieron sus testimonios y enriquecieron las miradas de los procesos estudiados. Este acercamiento permitió reafirmar el papel de la familia; su importancia, para facilitar el conocimiento o para obturarlo, como se había planteado en la introducción de este trabajo. Sus relatos, llegaron a las aulas de las instituciones públicas, donde “todas las voces” tuvieron un escucha. La investigación pudo comprobar que el silencio impuesto no condujo al olvido y coincidió con Pollak (2006):

...es la resistencia que una sociedad civil impotente opone al exceso de discursos oficiales. Al mismo tiempo, esta sociedad transmite cuidadosamente los recuerdos disidentes en las redes familiares y de amistad, esperando la hora de la verdad y de la redistribución de las cartas políticas e ideológicas (p. 20).

Desde esta perspectiva, la indagación procuró dar visibilidad a todos los aspectos. Con el foco puesto en las prácticas, y a partir de lo descrito, se buscó mostrar lo que permanece oculto del encuentro pedagógico y en ese camino de búsqueda, dejó abiertos varios interrogantes, sin clausuras definitivas. Las docentes observadas, coincidieron en haber vivido la dictadura y los años de recuperación democrática, los cuales influyeron en su formación, como ciudadanas y como docentes. Surge entonces, la pregunta: Las generaciones de nuevos docentes que no la vivieron, ¿cómo la enseñarán?

A partir de la concepción de una educación más flexible, adaptada a los diferentes contextos sociales y en la cual la intervención del docente pudo generar ambientes más libres y abiertos en las aulas, ofrecieron mayores garantías a los aprendizajes de los futuros ciudadanos. En tal sentido, los trabajos observados, contribuyeron a la comprensión del período por parte de los

estudiantes y dieron oportunidades de renovar la tarea del docente, bajo la exigencia de recurrir a una selección rigurosa de la profusa bibliografía disponible. Como parte de esa renovación, la observación mostró el trabajo conjunto de docentes con el compromiso de los estudiantes, para delimitar el marco político o económico-social de los temas y testimonios analizados en la clase, para que puedan ser elaborados y discutidos con libertad y tolerancia.

Los efectos de los cambios curriculares, estuvieron subyacentes a la valoración de las docentes e interpelaron a los estudiantes a apreciar la libertad que gozan. Dentro de estos, el derecho a saber: “que todos podamos preguntar y acceder a la información para responder”¹³² (Profesora C, 2017) y para ello, contar con diversidad de recursos y materiales de estudio sobre el período dictatorial. La referencia a las nuevas orientaciones de la enseñanza de la Historia en el país, asociada a la libertad para conocer el pasado, “conocer y debatir el pasado es un derecho y un deber”,¹³³ (Docente A, 2017) fueron algunas de las expresiones de docentes y estudiantes en las aulas observadas.

En segundo lugar, el entramado iniciado en las políticas educativas con la incorporación de los nuevos contenidos, vehiculizados al aula por medio de las acciones de los docentes, expusieron la especificidad de la enseñanza del Pasado cercano al sujeto que lo estudia.

En el abordaje de esta etapa de la Historia, la selección de estrategias propició espacios destinados a la construcción de conocimientos propios. Los educandos, emprendieron sus búsquedas a través de entrevistas y testimonios que fueron sistematizados y analizados en profundidad. La cercanía de los estudiantes con las certezas y temores de sus entrevistados revelaron parte de la singularidad de aquel pasado que los tuvo como protagonistas. Las entrevistas con representantes de diferentes colectividades político-partidarias, amplió sus conocimientos desde una mayor proximidad a lo cotidiano, durante y después de la dictadura. Los testimonios, también incluyeron personalidades de la renovación generacional y política en el departamento. Estos fueron contrastados con el relato de un ex soldado o con la de ex dirigente gremial y sus experiencias. De este modo esta experiencia posibilitó “que ellos tengan el abanico abierto, es decir que no se queden con una sola versión; ya que no la vivieron, bueno que la formen, que la construyan, pero tomando en cuenta todos los puntos de vista”¹³⁴ (Docente B,

¹³² Ver anexo, p. 23

¹³³ Ver anexo, p. 21

¹³⁴ Ver anexos p. 31

2017). La existencia de testigos facilitó el encuentro con sus memorias y reveló las singularidades del estudio de la Historia Reciente, coincidentes con Barrán (2008) “la confrontación con la sociedad es permanente y rigurosa” (p. 13)

Esa realización, producto de un entramado colectivo, no reflejó una historia libresca, sino vivencial, próxima a los entornos de los estudiantes. En ella, el rol de los testigos tuvo peso y la sociedad local pudo confrontar e integrar sus testimonios a una “verdad” en construcción. Esa familiaridad con los hechos sucedidos, la proximidad de sus actores, la vinculación con los sitios y sus memorias, habilitó nuevos descubrimientos y los acercó a una construcción más genuina y anclada al territorio.

Asimismo, les permitió contrastar los cambios vertebrados en los distintos tiempos que estudia la Historia: el pasado, que fue presente antes y cómo ese presente estaba condicionado por el futuro de sus actores. Sus temores, sus inquietudes y anhelos respecto a un futuro incierto, les hicieron tomar decisiones, que a su vez, estaban determinadas por otras definiciones tomadas a otros niveles en aquel presente, que hoy es pasado. El posterior análisis de estas construcciones colectivas, observadas en los resultados de los trabajos emprendidos por los estudiantes, induce a pensar en las categorías histórico-conceptuales establecidas Koselleck (1993). No existe ninguna historia que no se haya constituido sobre una experiencia de las personas, sus vivencias y sufrimientos frente a las cuales, construyen sus esperanzas y sus expectativas. Esas dos categorías en tensión, experiencia y expectativa, no definen la historia en sí misma, sino su posibilidad; refieren a la condición humana y remiten a un componente antropológico, sin esas dos categorías no hay historia posible. Entre el recuerdo y la esperanza, la historia se construye y madura, a la luz de la experiencia y la expectativa.

Una vez analizadas las pulsiones del pasado cercano, fue posible concluir que la separación entre la Historia Reciente y la “otra Historia” es que su proximidad temporal permite la coexistencia de memorias enfrentadas. Estas comprometen y “pesan” a los sujetos que las vivieron y eso repercute en sus definiciones del presente y del futuro.

Los trabajos realizados y observados en clase, tuvieron a disposición diversidad de fuentes: la construcción de sus conocimientos fue confrontada con la investigación de los historiadores. La historia y el testimonio se entrelazaron con la bibliografía, lo que implicó una conexión entre la investigación y las vivencias de los testigos consultados y se reflejó significativamente en el

aula, con un visible dinamismo y vitalidad. Las condiciones del trabajo con estos testimonios, acercó a la historia investigada a la historia enseñada y le dio un carácter más vivencial, que “atrapó” a los estudiantes.

En tercer lugar, las exploraciones de los estudiantes, las posibilidades de recurrir a sus entornos más próximos, los condujeron hacia el descubrimiento de aspectos singulares de la historia local. Como toda tarea en el ámbito de la Historia, requiere la ubicación del contexto, de lo contrario, los procesos no resultan comprensibles y generan un distanciamiento que dificulta su apropiación, aun cuando este sea parte de su propio pasado. En este caso, la comprensión del contexto histórico local, la relación con las pérdidas, la búsqueda de alternativas al modelo fabril, los aproximó al conocimiento de una Historia más conectada con su propio presente. Este fue sometido a crítica para inducir a los estudiantes a pensar históricamente en los problemas de su propia cotidianeidad.

El trabajo situado en Paysandú y la vinculación con Montevideo, los indujo a reflexionar sobre las características del país, la fuerte centralización, su condición estructural y los intentos por revertirlo, por ejemplo con la descentralización de la Universidad, esfuerzos muy plausibles, pero muy recientes.

Pensar en estudios de microhistoria, indagar en la incidencia de lo local y las relaciones con la macrohistoria, podrían contribuir a modificar las miradas de los problemas actuales y emprender nuevos caminos para resolverlos. Al enseñar, los profesores aspiran que suceda lo que imaginan posible; la Historia tiene numerosos ejemplos de que los “sueños” necesitan de seres humanos valientes y creativos que los conduzcan y de un colectivo que acompañe y apoye esa conducción.

Y aquí radica otra idea clave surgida de la observación: la enseñanza de la Historia fue concebida como una acción transformadora, que provocó efectos en los educandos. Los cambios significativos en los comportamientos de algunos de ellos suscitados por la comprensión de la Historia Reciente, como la mayor sensibilización con temas sociales o la participación en algunas actividades colectivas, vinculadas a la memoria; la participación en marchas, por ejemplo en la recordación de los mártires estudiantiles fueron algunos de ellos. El desconocimiento del período despertó la curiosidad por seguir indagando y produciendo nuevos conocimientos. Como señaló la docente C, al referir a las oportunidades que ofrece la enseñanza de la Historia y el impacto que produce su conocimiento en las nuevas generaciones: “estamos en otro tiempo, en otro

espacio, es otra generación” (Docente C, 2017). El conocimiento del pasado los interpeló desde otros enfoques y al acercamiento a la historia local, es una forma de comprender otros fenómenos de mayor alcance.

Cuando esta docente propuso observar la realidad desde Paysandú, la inducción a revisar el pasado y relacionar lo local con lo nacional, renovó el enfoque y abrió nuevas perspectivas de interpretación de los sucesos. Con ello, hizo alusión a la incidencia de la masa obrera local, activa, movilizadora, en sus definiciones colectivas. Los emprendimientos industriales locales promovieron la generación de puestos de trabajo y masa circulante de dinero estimulando la creación de servicios, comercios, estilos de recreación y migración hacia la ciudad imprimiéndole una energía distintiva. Esta se reflejó en sus artistas, deportistas, profesionales y artesanos. Se trataba de una sociedad integrada en la que abundaba el trabajo calificado y no calificado, bien remunerado. El Estado cumplía con relativa eficiencia los roles de asignar recursos y amortiguar diferencias, y las tensiones entre capital y trabajo -cuando aparecían- se solucionaban a través del diálogo responsable entre las partes.

Esa misma localidad y su tejido social, asistió al empuje del modelo de industrialización y a su caída; lo que la distinguió, motivo de orgullo para ellos, terminó siendo la causa de su desintegración, en unas décadas. Para la docente C, esa Historia Reciente también se refleja en sus relatos, en sus vínculos, “en canciones, en poemas, en cómo viven ellos (...)”¹³⁵ (Docente C, 2017) La complejidad que esta reviste podría contribuir a explicar sus expresiones de disconformidad, su indiferencia o desencanto y su ¿refugio o escape? enfrentados a un presente desestabilizador y a un futuro incierto. Nuevamente, como en el relato de los ex legisladores, el militar y el gremialista, la Historia pone en juego las distintas temporalidades: pasado, presente y futuro; cada tiempo histórico con sus pulsiones, sus memorias; sus cambios y sus permanencias.

Al ser interrogadas sobre la selección de estrategias y de recursos y sus fundamentos epistemológicos para su aplicación en el aula, las docentes mostraron aspectos de sus propias experiencias como estudiantes y revelaron sus concepciones sobre la profesión docente. La selección de estrategias, puso en relación las concepciones que cada una de las docentes indagadas tiene de la docencia, de la Historia y de sus biografías personales. Ellas, procuraron

¹³⁵ Ver anexo, p. 39

mantener una distancia con las posturas autoritarias, con el temor, la censura o la autocensura, que fueron expresiones de lo ocurrido en las décadas del '70 y '80, en el país.

Sin embargo, la referencia a los estudiantes como “ellos” en reiteradas ocasiones, por parte de las docentes, mostró señales contradictorias. La pregunta es si esto implica un cierto alejamiento del docente como profesional, que interpone su rol ¿jerárquico? frente al educando. En tal caso, se ubicarían en un paradigma tradicional por cual el docente está en otro plano, alejado de los estudiantes por ser el portador de saberes. O si esta alusión a la distancia entre unos y otros, obedece a su formación más autoritaria y estos serían resabios de haber sido formadas en tiempos de dictadura.

La investigación demostró que no existe una relación lineal entre prescripciones y prácticas áulicas; en su implementación inciden las jerarquizaciones y apropiaciones de los docentes con sus concepciones pedagógicas y disciplinares; con sus lecturas y asociaciones desde sus historias de vida. La autora trató de entender lo que hicieron los profesores en sus clases a partir de lo observable, lo que vio en su lenguaje corporal, los gestos, las pausas, inclusive los silencios ante algún tipo de testimonios o de respuestas a cuestionarios o entrevistas. Las biografías de las tres docentes, incidieron en sus desempeños y en su transmisión, con un compromiso con la “neutralidad” que algunas veces, las llevó al límite de la teoría de “los dos demonios”; a plantear la existencia de dos fuerzas “equivalentes” en pugna.

De acuerdo con Zavala (2013), en las clases observadas, circularon saberes y temporalidades diversas: las de las planificaciones docentes, para analizar un pasado (vivido por ellas y por la autora) para el desarrollo de la clase de un presente, en el que buscaron efectos futuros, en sus educandos. El pensamiento crítico, la construcción de ciudadanías, el empoderamiento serán parte de su bagaje, imposible de ser evaluado en lo inmediato. Con respecto a la enseñanza del Pasado Reciente, las profesoras indagadas expresaron diversas posiciones y enfoques frente al desconocimiento del proceso, que es muchas veces total. Las tres docentes afirmaron que el tema de la dictadura despierta interés y curiosidad, lo que la autora pudo constatar.

En un escenario de debate y transmisión de complejos procesos, las observaciones demostraron que las preguntas de las docentes conmovieron a los estudiantes; no significaron la reacción a un sesgo ni fanatismo; sin embargo, la búsqueda de “verdades” atravesó toda la investigación. Las profesoras lo expresaron de manera recurrente: persiguen la objetividad pero

esta es difícil dado que el propio historiador también está atravesado por sus tensiones entre la historia enseñada y la historia vivida. Para la docente B, los docentes deben procurar la mayor objetividad, mientras que para la profesora C, esto no es posible porque el sujeto-enseñante está atravesado por esa historia vivida, lo que también fue mencionado por la docente A durante la entrevista. Estos testimonios revelan que los temores y las dudas que han estado ligadas al tratamiento de la Historia Reciente, no se han disipado totalmente. Su abordaje requiere tomar “precauciones”, como fue expresado por la docente B, en el aula o tener cuidado de “no herir” como dijo la profesora A.

Esa recurrencia a la búsqueda de “objetividad” señalada por dos de las docentes, dejó algunas señales confusas: una de ellas hizo alusión al “respeto a la laicidad”; con ello, pareciera buscar contrarrestar los riesgos de ambigüedad y trató de evitar la manipulación ideológica. Cabe preguntar si la docente invocó la aspiración a una “asepsia” que no es posible lograr.

Para una mayor comprensión de estas tensiones, el diálogo de la autora con el profesor e investigador Javier Correa, ofreció una explicación sobre la hipótesis de esta tesis y sus supuestos iniciales. La presunción que los docentes de Historia eluden el abordaje de la Historia Reciente por temor a violar la laicidad o evitar enfrentamientos con los estudiantes o sus familias, es una postura de los docentes que pertenecen a la generación de la autora. Ellos, están marcados por las experiencias vividas durante la dictadura y durante la etapa posterior a la recuperación democrática; las acusaciones y sanciones a docentes en distintos ámbitos, justifican el punto de partida de este trabajo.

En cuarto lugar, esta trama nacida al amparo de las políticas públicas de memoria y con ellas, la creación de órganos que sustentaron la investigación de los años de la dictadura y posterior recuperación democrática, se desplegó en el ámbito de la Enseñanza Media.

La enseñanza de la Historia Reciente renovó el conocimiento del período en las aulas al incluir en esa trama a las familias y amigos de los estudiantes; los relatos involucraron a todos. Unos y otros fueron interrogados sobre un pasado aún traumático, vivido con particular intensidad en una ciudad que resistió la dictadura con fuerte sentido de pertenencia. En este proceso las macro políticas se entrelazaron con micro historias de una localidad con su propia cultura y tradiciones y se insertó en las instituciones educativas públicas de la ciudad. En su itinerario, la investigación

procuró dar visibilidad a las acciones a las que la autora tuvo acceso y pudo apreciar el papel de la Educación Pública uruguaya, en este caso en liceos del Interior del país.

Estas instituciones, no han sido ajenas a los cambios del tiempo presente; sus funciones han sido resignificadas, para ofrecer una educación inclusiva que propenda a una sociedad más integrada, con equidad, en la que la pluralidad ideológica tenga expresión en el espacio donde todos comparten lo común. La función política de la Educación en el marco de sociedades democráticas, es impensable sin su existencia. En esos espacios, la investigación pudo apreciar el valor de estas instituciones, lugares de encuentro y de formación de subjetividades, sitios que ofician de apoyo psicológico y son receptores de una amplia diversidad de sujetos de derechos, tratados e integrados como “iguales”.

El compromiso de los docentes, el apoyo de otros actores de la comunidad educativa, apreciable desde el lugar de la observación, reforzaron la convicción de ser pilares fundamentales en el cumplimiento del derecho humano a la Educación. En algunos casos, se vivió con mayor énfasis el sostén a la tarea de los docentes y la atención a la calidad de los mismos para lograr el ambiente propicio en las aulas. La búsqueda de la justicia pedagógica, las prácticas democráticas, fueron visibles durante la observación realizada en las aulas de liceos del Interior del país. En las clases circularon saberes, pulsiones, miedos, certezas e incertidumbres, desde un lugar de mayor proximidad y la institución educativa ofició de nexo entre los estudiantes y otros actores institucionales.

La conclusión de este trabajo de investigación, coincide con la conmemoración del 70 aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, creada en 1948, en el marco de la entonces reciente, Organización de Naciones Unidas (O.N.U.). El preámbulo de dicha Declaración instituyó un mandato a la Educación: ella era el ámbito propicio para la promoción y difusión de los Derechos Humanos. Las aulas de las instituciones públicas observadas, en la ciudad de Paysandú, muchas veces funcionaron como “laboratorios de ejercicio de derechos”. En ellos, los alumnos tomaron la palabra, negociaron propuestas, encararon sus búsquedas y sus aportes fueron escuchados y debatidos.

En esas aulas, la selección de contenidos y de estrategias utilizadas, condujeron al conocimiento de la vinculación de las profesoras indagadas con la dictadura; con sus propias vivencias e implicaciones. Las tres, en mayor o menor medida, fueron afectadas por el período

de la dictadura y esto las marcó, como lo expresaron en las entrevistas. “Todo parte de la formación en la casa, yo tenía diez años cuando comenzó la dictadura”,¹³⁶ (Docente B, 2017) al ser interrogada. Al respecto de las incertidumbres, las contradicciones entre lo que se debía hacer y lo que se hacía, la profesora A las interpretó como resultado de su propia formación: “yo también fui formada en la dictadura”¹³⁷ (Docente A, 2017)

Una de las profesoras expresó de manera contundente que ha renunciado a ser sólo una profesora de la disciplina; su aspiración es que puedan distinguir una “dictadura de una democracia” (Docente B, 2017); que puedan tener una mirada crítica sobre lo que escuchan, leen o ven a través de los medios de comunicación.

“El enemigo está adentro”¹³⁸ con esta frase se sintetizó el pensamiento que inspiró a la Doctrina de Seguridad Nacional y justificó la represión de las Fuerzas Armadas. La misma fue evocada para su análisis, en las clases observadas. El aprendizaje de este proceso, tras un período de más de 40 años, propició un espacio para la reflexión y su resignificación en el presente: algunas inquietudes pueden resumirse en las siguientes preguntas: ¿Cuál es el enemigo hoy?, si este existe, ¿dónde está?, ¿cuáles son las fronteras entre el “afuera” y el “adentro”? Una perspectiva de análisis propone examinar las cifras de homicidios violentos en el país, la participación de la mujer en los delitos, la violencia intrafamiliar y entre grupos, todas señales que revelan un cambio social¹³⁹. La relación de los estudiantes con su cotidianidad, violenta e insegura, formó parte de los debates, como función de la Historia en las clases observadas.

En algunos casos, las docentes enfrentaron el desafío de seleccionar estrategias potentes, relevantes para desarrollar el pensamiento crítico. En otras, los educandos se limitaron a la memorización y a la reproducción acrítica, sin la correspondiente reflexión. Algunos emergentes fueron utilizados por las docentes para introducir nuevos elementos, como la existencia de testigos. Los “riesgos” que están implícitos en su estudio, dentro de los cuales, cabe preguntarse: ¿dónde se originó la violencia?, ¿la represión ordenada por el gobierno desató la respuesta de la

¹³⁶ Ver anexos p.30

¹³⁷ Ver anexos p.43

¹³⁸ Ver anexos, p.10

¹³⁹ La evolución de los delitos en el primer semestre de 2018 ha sido ascendente en relación al mismo período de 2017. las rapiñas, aumentaron un 55,8% en relación al año anterior. Los mayores niveles de crecimiento se han dado en Montevideo y Canelones donde ocurren el 94% de estos delitos. Por su parte, los hurtos crecieron un 26,9%; en tanto, los homicidios aumentaron un 66,4% en los primeros seis meses del año alcanzando un total de 218. <https://www.minterior.gub.uy/index.php/unicom/noticias/5862-datos-de-delitos-primer-semester-2018>”.

guerrilla? Esta simplificación está sustentada en la “teoría de los dos demonios” y desconoce la existencia de matices. La explicación de la coyuntura se reduce a la polarización de dos fuerzas antagónicas en pugna.

Una recurrencia entre las dos primeras profesoras observadas y entrevistadas, A y B, a la pregunta formulada en la clase: “Usted, ¿cree que la dictadura podría repetirse?”¹⁴⁰ (citado por la Docente A, 2017) fue interpretado como la expresión del temor de los estudiantes ante lo incierto, sostuvo la profesora A. La posibilidad de ser manipulados, de estar sometidos a los vaivenes de un mundo cambiante, violento e inseguro, les generó temor y los desestabilizó. Esto condujo a una nueva recurrencia, expresada por la profesora A durante su entrevista: la inquietud de los estudiantes respecto al futuro y la búsqueda de respuestas en la comprensión del devenir histórico. Esto, por un lado, revela el papel que desempeña el conocimiento de la Historia en el imaginario colectivo y a la vez, explica las tensiones que su enseñanza despertó en sectores que antes tuvieron control sobre la construcción de una “historia oficial”, hegemónica.

Por otro lado, el conocimiento de las luchas y sufrimientos: persecuciones, prisión, tortura, exilio o muerte de jóvenes, durante la dictadura, generó la empatía de los estudiantes en las clases. La apelación a acciones “heroicas” fueron dispositivos para una mejor comprensión de este proceso. Pensar en el papel de las movilizaciones populares en reclamo de libertad, justicia, igualdad; la resistencia a la dictadura las marchas, las protestas mostraron el papel del hombre y de la mujer como actores transformadores de la Historia.

Hoy, los estudiantes, expuestos a los vaivenes de la vida en un país de América Latina, a la relación con una “descolonización” ¿inconclusa? y a la violencia, mostraron su vulnerabilidad ante un presente inestable y un futuro incierto. Los temores y sus respuestas cambiaron, pero la incertidumbre permanece. Al respecto, el antropólogo José López Mazz (2007), ofrece una perspectiva para problematizar:

En Uruguay la búsqueda de los desaparecidos generó información útil para conocer los itinerarios personales de los desaparecidos y contribuyó a dar las respuestas pendientes a los familiares. Pero de manera decisiva, aportó a la memoria histórica de una sociedad que aún sufre un largo proceso de descolonización y que necesita saber más sobre su historia reciente (p. 123).

¹⁴⁰ Ver anexos, p. 47

Las motivaciones de aquellos jóvenes, hoy adultos que vivieron la dictadura, pertenecientes a la generación de la autora, estuvieron interpelados por un mundo amenazante, por el conflicto de la “Guerra Fría” y sus utopías. La convicción de que las marchas, protestas, “movilizaciones de estudiantes”¹⁴¹ podían detener un proceso regional, digitado desde poderes centrales, influyeron en las sociedades en los años de la pre dictadura.

Desde un presente convulsionado, los “engaños” ¿cambiaron? Estos jóvenes al inicio de un nuevo siglo, tienen otros desafíos. ¿Es posible establecer entre ellos y aquellos, un paralelismo? Los cambios actuales, dan cuenta de otras permanencias: la “seducción” que adormece, inmoviliza, como la adhesión a las pantallas, o la imposición de tendencias que presionan al consumo desmedido, bajo la falsa idea de “felicidad”. Los motivos y los fines de la utopía, cambiaron pero la manipulación hacia el combate del “enemigo interno” ¿permanece? y ¿se escapa?

Para estos jóvenes en las aulas de los liceos públicos de Paysandú, el conocimiento de la Historia Reciente los enfrentó a un pasado doloroso, desde un presente ¿muy distinto? Ellos están enfrentados a otros desafíos para el futuro. Problematizar sobre su presente, sobre la violencia que los jóvenes viven cada día no es “exclusiva” de los tiempos de la dictadura. Para reconocerlo, es importante pensar el contexto social en el que se decide qué recordar y reconocer que los modos de proponer el tratamiento del Pasado Reciente en la institución educativa no están distanciados de las luchas por la memoria “más larga” que señala el camino hacia otras memorias. El rol de la familia del estudiante, su relato o su silencio ofician de nexo entre el estudiante y el aula, por lo tanto el espacio de lucha por la memoria se traslada al aula. No hay una memoria única y el docente tiene que dar cabida a la pluralidad de miradas en ese espacio.

Por lo tanto, en las prácticas docentes observadas se entrecruzó una línea divisoria difusa: la vinculación entre la Historia y la memoria. Esa memoria colectiva, que coloca la atención en determinados episodios sirve para reflexionar sobre el recuerdo que nunca es neutral, lo que requiere pensar en una nueva pedagogía, que sustente la memoria colectiva o social como pilar de la formación ciudadana, integrando las perspectivas hermenéutica, crítica y narrativa. Ello

¹⁴¹ Ver anexos, p. 18.

requiere problematizar el enfoque positivista, distante y pretendidamente objetivo de la Historia como disciplina.

El énfasis puesto en las pérdidas de los ciudadanos al vivir en dictadura: la suspensión de la vigencia de la Constitución y el sometimiento a la justicia militar, buscaron alertar a los estudiantes sobre los riesgos que se corren cuando la política cede paso a otras fuerzas, en este caso, a las Fuerzas Armadas. América Latina después de sucesivos triunfos de gobiernos progresistas en muchos países de la región, asiste a cambios en las orientaciones políticas y económicas, con saldos de violentos enfrentamientos entre grupos opositores y el reclamo de algunos sectores a combatirlos con mayor represión. Esta reflexión denotó la necesidad de consolidar la democracia con actos de mayor compromiso de la ciudadanía. La participación, el reclamo de la vigencia de los Derechos Humanos en un estado de Derecho no se conquistan para siempre, requieren enfrentar los retos desde lo local a lo global y consolidarlos con una actitud alerta y participativa.

La instalación de estos temas políticos indujo a los estudiantes a reflexionar sobre el valor de la vida, la vulnerabilidad a que están expuestas las personas en un mundo globalizado, conectado o manipulado desde “afuera”. Nuevamente, afloraron los temores de las generaciones de estudiantes pertenecientes a una y otra época, hay un “afuera” que cambia- la Guerra Fría antes, o la Era tecnológica ahora- el consumismo en el mundo globalizado con los consiguientes problemas sociales y ambientales, el cambio climático y sus efectos devastadores, la responsabilidad del ciudadano ante un proceso vertiginoso e incierto. Entre estas tensiones, se suman los cambios en las demandas de las jóvenes generaciones; las exigencias del consumo; el sentido de pertenencia a una ciudadanía escurridiza que altera la identidad, muchas veces vinculada a la posesión de objetos y no en la valoración del sujeto. En definitiva el desencanto al que aludía la profesora C, en la entrevista, la falta de solidaridad, la fragilidad de los vínculos.

Con respecto a la enseñanza, también se mantuvo una nueva perspectiva; no es posible enseñarlo “todo”, la concepción de Historia vinculada al enciclopedismo, parte del legado del positivismo, con la pretensión de la neutralidad del conocimiento, no tiene cabida en el universo de las instituciones educativas actuales. Algunos resabios de la dictadura se percibieron como parte de un “congelamiento” que impregnó a la sociedad, que le impide la confrontación de miradas, sin provocar incomodidad, como se apreció en las entrevistas a las docentes.

La observación de este ciclo, abordó la convulsionada coyuntura de los '60 en la región del Cono sur latinoamericano, las guerrillas y los enfrentamientos con los gobiernos militares en el mundo de la Guerra Fría que generaron movilizaciones estudiantiles y de obreros y la represión de los gobiernos. Los estudiantes de Enseñanza Media y de la Universidad eran el foco de atención de los gobiernos autoritarios hasta donde llegaban las fuerzas represivas. Aquellos jóvenes, dentro de los cuales estaba la autora, sus docentes, amigos y familiares, debieron enfrentar a la violencia del terrorismo de Estado, con el resultado de estudiantes asesinados, torturados, encarcelados.

La investigación también permitió indagar en el ser docente. La evocación de esos sucesos fue removedor para la autora al mirarlo desde la perspectiva de una observadora, ya que la acción de observar las clases de Historia es diferente a la acción de enseñar Historia; esto permitió a la autora vivir una experiencia movilizadora que la indujo a encarar otras búsquedas. Por ejemplo, la de los sentidos implícitos en las prácticas observadas, las cuales se entrecruzaron con los sentidos de la propia autora. Siguiendo a Zavala, (2013), estos, se descubren cuando los docentes logran trascender las pequeñas miserias de la rutina y la cotidianidad y recuperar lo esencial, lo que alguna vez atrajo a la autora como “vocación”: el amor a los jóvenes, el deseo de ayudarlos a expandir sus inteligencias, y acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres íntegros.

Finalmente, la realización de este trabajo despertó una mirada introspectiva sobre la vocación docente y sus vinculaciones con la propia identidad de la autora. Al hacerlo, su opción por la docencia, fue resignificada; descubrir que la selección del tema de esta investigación, así como el énfasis puesto en el período en sus clases, está ligada al anhelo que su enseñanza sea un aporte valioso para nuevas generaciones de estudiantes, de docentes y de futuros ciudadanos. La necesidad de transmitir otras formas de resolución de los conflictos, propendiendo a revalorizar la tolerancia y la empatía por el otro.

Al observar las estrategias planeadas y aplicadas en las clases de Historia, se puede concluir que el entramado de la Historia Reciente generó conocimientos que atraparon a los estudiantes y movilizó sus sentimientos, pero a la vez permitió cuestionar que las violaciones a los derechos humanos no sólo ocurrieron durante la dictadura. El delito, la inseguridad, la marginalidad no son temas que se relacionan sólo con la Historia Reciente; la transmisión de valores ligados al pasado implicó la construcción de herramientas, siguiendo a Carretero, (2013), conceptuales y

valores que tienen sentido en el presente. Al contrastar un pasado sin derecho a la libertad, con pérdidas de familiares, amigos, los estudiantes valoraron esos derechos recuperados y el papel de los hombres y mujeres en la construcción de un presente, también difícil, que demanda nuevas luchas.

A modo de cierre

La realización de esta investigación movilizó recuerdos y requirió por parte de la docente-investigadora, una actitud de reserva y apertura, a la vez. Las docentes desarrollaron estrategias para enseñar procesos relacionados con su experiencia vivida, como estudiante y como docente de Historia. Su situación de persona-testigo-protagonista, devenida en observadora “externa” de los hechos analizados, la interpelaban desde múltiples lugares, pero la investigación, le exigía asistir desde el lugar de una espectadora crítica. Para ello, debió recurrir a estrategias personales-cognitivas y sensibles- que permitieron finalizar el trabajo emprendido y su posterior interpretación.

La configuración de una subjetividad que debía “protegerse” al reconstruir ese pasado cercano- en el tiempo y en sus secuelas- y lejano para los estudiantes observados; el haberlo vivido sin ser plenamente consciente de la significación que tendría esa etapa de la historia en la vida regional y nacional, señaló un camino para encontrar sentido a la realización de este trabajo. Las docentes de historia trabajaron con el pasado, que fue presente para la generación de la autora y de las docentes observadas y que, a su vez, condicionó su futuro, hoy también pasado. Las vivencias de ese tiempo pasado se confundían con el relato de la Historia Reciente abordada en clase, lo que le imprimió una singularidad real.

Desde una perspectiva más personal, la búsqueda de una distancia óptima en la posición de observadora, abrió un espacio para indagar en las razones que la llevaron a convertirse en profesora de Historia. Posiblemente sea desde este lugar, desde la perspectiva de sujeto-educadora, que pueda lograr una mayor comprensión de sus propias clases y las de las profesoras de Historia observadas durante la investigación. También, reconocer por qué la preferencia por algunos temas más que otros; por qué la selección de una estrategia para un tema determinado y no otra; la selección de los recursos y posiblemente también, por qué la elección de un curso o un nivel y no otro.

La participación de la autora en estos espacios, en las aulas de los liceos públicos de su ciudad, acompañó la búsqueda de sentido, no sólo para la realización del presente trabajo, sino para la opción por la enseñanza de la Historia. En esa búsqueda, se revelaron algunas huellas de su formación como estudiante de “Preparatorios” de Enseñanza Secundaria, en aquel Liceo 1 de Paysandú, en los años iniciales de la dictadura.

Al observar a los estudiantes en las aulas de los liceos, sus recuerdos de aquella estudiante adolescente en los años ´70 afloraron en esas clases. Y compartió con Ricoeur (2008) que no hay nada mejor que la memoria para garantizar que algo ocurrió, antes de que se forme el recuerdo de ello. A la memoria se vincula una ambición, la de ser fiel al pasado.

Con el anhelo de serlo, volvió a su memoria, aquella joven profesora Alicia, docente de Química, recién egresada del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), algo infrecuente en Paysandú en esos años y cuyas estrategias lograban envolver a los estudiantes. Cuando su ausencia a clases se hizo notoria y ante la falta de explicaciones por parte de otros docentes o adscriptos, la autora y sus compañeros de clase, la buscaron en la sala de profesores, esperando el reencuentro. Este no se produjo, pero sí la vieron en una foto que decía: “Requerida por la Justicia Militar” dispuesta sobre una de las paredes de la sala. El silencio que rodeó a su ausencia, la incredulidad y la dificultad para integrar la imagen de aquella profesora, creativa e inteligente, a su condición de miembro del M.L.N. en una etapa tan compleja de la vida personal y del país. Todo lo cual, sumó marcas y preguntas sin respuestas a la generación de la autora y a esta misma, en particular.

Unos años después, en el último año de Preparatorios de Abogacía, las clases de Historia Americana y Nacional estuvieron a cargo de la profesora de Historia María Esther, docente muy comprometida con su profesión y con la vida colectiva. Durante el período de exámenes finales en el año 1974, la autora conoció la noticia del fusilamiento de una de sus sobrinas en la localidad de Soca. También, esta vez, el silencio impidió calibrar lo ocurrido pero María Esther asistió puntualmente a la integración de los tribunales de examen del período y su actitud también fue una enseñanza.

Por último, el trabajo también permitió comprender el silencio de Alicia, quien por más de treinta años cargó la angustia de haber perdido a su compañero, sin conocer las circunstancias que rodearon a su muerte. En 2005, transcurridos más de treinta años del asesinato de Ramón

Peré¹⁴², ocurrido durante la resistencia al Golpe de Estado, su viuda, Alicia, quebró un largo silencio y emprendió la búsqueda de información. Esto la condujo hacia el otro estudiante que acompañaba a Peré, casado con la autora de este trabajo. En consecuencia, la información suministrada por quien fuera el único testigo directo de los hechos, acercó a dos mujeres antes desconocidas, la viuda y la autora. Los nuevos tiempos políticos abrieron un puente entre el largo silencio de Alicia y las respuestas antes esquivas y así llegó hasta el conocimiento de la verdad y a recomponer un pasado que se resistía a pasar. El encuentro, permitió la reconstrucción de un drama que las atravesó en silencio y afectó a sus respectivos entornos familiares.

Tras emprender un difícil camino por “verdad y justicia”, fue posible la identificación y juicio al responsable, que culminó con su encarcelamiento.

Estas memorias, como tantas otras, empecinadas en no caer en el olvido, fueron resignificadas desde aquel encuentro y la realización de este trabajo contribuyó a “cerrar” heridas.

Por último, la investigación también permitió comprobar que el sujeto que enseña está ligado al sujeto que aprendió y a los signos que marcaron su vida. En el caso de la autora, estos permanecen en su relación con la docencia y con la Historia.

¹⁴² Ramón Peré, estudiante de Veterinaria, asesinado por militares el 6-07-1973, en una calle de Montevideo durante la Huelga general contra el Golpe de Estado.

Referencias bibliográficas

- Bohoslavsky, E. Franco, M. Iglesias, M, Lvovich, D (compiladores) (2010) *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires, Prometeo, Libros
- Caetano, G. (comp) (2016) *Uruguay. En busca del desarrollo entre el autoritarismo y la democracia. Tomo III. 1930/2010*” Montevideo, Fundación MAPFRE.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (2013) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Carretero, M., Pozo, J. I. Asensio, M. (comp) 1989 *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones, 1989. Gráficas Rogar
- Convenio entre la Universidad de la República - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Ministerio del Interior - Secretaría de Derechos Humanos. (2008). Recuperado en 21/12/2017
- Correa, J. (2018) *Lo hicimos ayer, hoy y lo seguiremos haciendo. Autoritarismo civil militar en dictadura. Durazno 1973-1980*. Montevideo: Ed. Fin de siglo. MEC
- De la Torre, Saturnino; Barrios, Oscar (coords) (2000) *Estrategias didácticas innovadoras*. España: 2000, Ed. Octaedro, S.L.
- Demasi, C. (2008) 2006: el año de la historia reciente. En Rico, A. *Historia reciente, historia en construcción*. (p.p. 31-32). Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- Educación para todos. (2007) *Educación para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires. II Reunión del Proyecto Regional de Educación para Latino América y el Caribe. Recuperado en 21/12/2017

- Frega, A. (2008) Combates por la “Historia reciente” en Uruguay. En Rico, A. *Historia reciente, historia en construcción*. (p.p.15-17). Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- Guianze, M (2017) ¿Juzgar? En López Mazz, J., Anstett E., Merklen, D. (2017) *Después de la violencia* p.p. 86-96. Montevideo: Ediciones de Banda Oriental
- Halbwachs, M. (2004) *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza: (1ª ed. 1968)
- Hobsbawm, E. (1996) *Historia del siglo XX*, Editorial Crítica, Barcelona: 1996
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*, Madrid: Siglo veintiuno
- Kvale, (2011) *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Le Goff, J. (2003) *Historia e Memoria*, Campinas: S.P. Unicamp
- Le Goff, J. (2005) *Pensar la historia*, Barcelona: Editorial Surcos
- López Mazz, J., Anstett E., Merklen, D. (2017) *Después de la violencia*. Montevideo: Ediciones de Banda Oriental.
- Modonessi, M. Entrevista Historia, memoria y política. Entrevista a Enzo Traverso.
Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000100010
- Piovesan, F., Prado Soares, I. (coord.) “Direitos Humanos Atual”, 25, Campus jurídico.
- Pollak, Michael (2006) *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.

- Rico, Á. (Comp) (2008) *Historia reciente, historia en construcción*. Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rubio Soto, G. (2013) *Memoria, política y pedagogía*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, UMCE
- Serna, J., Pons, A. *En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis*. Contribuciones desde Coatepec, enero/junio/ año, vol II, número 004. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
- Schallenmueller, Neves, Quinalha (2014) A tensão entre soberania popular e direitos humanos: estudo de caso da justiça de transição uruguaia. En Piovesan, Flavia y Soares Ines Virginia Prado. *Direitos Humanos Atual*, (p. 467-483). Río de Janeiro: Campus.
- Sosa, A. (2014) Entre la memoria y la historia: políticas públicas en relación al pasado reciente en Brasil y Uruguay. *Projeto História*, n. 50, p.p.11-45.
- Stake, R.E.(2010) *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Traverso, E (2012) *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica 2012
- Vezzetti, H (2010) La memoria justa: política e historia en la Argentina del presente. En: Bohoslavsky, E. Franco, M. Iglesias, M, Lvovich, D (compiladores) (2010) *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. (p.p. 81-94) Buenos Aires, Prometeo, Libros
- Viñar, M. (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*, Montevideo: Ed. Trilce

Yaffé, J. (2008) El uso del testimonio en la enseñanza de la historia reciente. En Rico, A. (Comp) *Historia reciente, historia en construcción*. Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. p. p. 49-57

Zavala, A. (2013) *“Mi clase de Historia bajo la lupa”*, Montevideo: Ed. Trilce

Zavala, A, Scotti, M, (2005) *Relatos... que son teorías*, Montevideo: Claeh (Centro Latinoamericano de Economía Humana

sobre Guevara, Castro y el triunfo de la revolución cubana y su influencia en América Latina y surge la inquietud sobre las versiones encontradas respecto a su impacto en la región.

Seguidamente, la docente dirige la clase hacia la exploración de saberes sobre la importancia de la investigación: “¿qué se necesita para ser un investigador?” Los estudiantes responden: “lectura de la Historia, revisión de las fuentes” y la docente introduce las dificultades del estudio de la Historia reciente dando inicio a un intercambio donde aparece la ideología como interposición en su estudio; las dificultades para interpretar expresiones como “Que vuelva la dictadura” como parte de esa confusión para situar el tema.

“¿Dónde está la diferencia entre la historia reciente y la “otra Historia” que Uds estudiaron en otros cursos?,” propone la docente como disparador de variadas respuestas: “La siento como nuestra”; “Sigue estando presente”; “Sigue habiendo tupamaros” “Sigue habiendo desaparecidos” Alguien expresa: “El ex presidente Mujica era tupamaro” lo que la profesora toma como referencias para escribir en el pizarrón:

¿Qué es un tupamaro?

¿Qué son los Derechos Humanos?

¿Qué es un desaparecido?

La docente sitúa el tema y lo compara con los ataques terroristas- incluido en la 1ª unidad del Programa- y afirma: “No estamos preparados para la guerra”. Una alumna responde que “atacan a los civiles”; otro refiere a los ataques a los estudiantes y a los niños a lo que la docente re direcciona el debate y pregunta: “¿Qué es lo que está en juego?” Los estudiantes responden: “El derecho a la vida.” ¿Qué es lo que no hay en dictadura?” pregunta nuevamente y obtiene como respuesta “La Constitución” ampliado por la docente diciendo que esta es la garantía de la vida ciudadana y cuando falta, no hay tales garantías.

Seguidamente, repasa otros conceptos y propone recordar la descolonización y los populismos y los sitúa nuevamente en el año 1968 como año bisagra y reflexionan sobre el mayo francés, la primavera de Praga, las muertes en México y en Uruguay. Luego pregunta: “¿Qué pasaba en el mundo en 1973?”, los estudiantes repasan la crisis del petróleo, la creación de la OPEP que provocó una crisis internacional de gran impacto. Y pregunta “¿qué pasó en Uruguay?” a lo que inmediatamente responden con el golpe de Estado y sus efectos inmediatos y les propone buscar en una fotocopia previamente entregada que contiene un mapa semántico

titulado “Mundo 1945- 1973” donde figuran las conexiones entre los sucesos mundiales y nuestro país en ese período.

Una vez ubicado el origen del golpe de Estado en Uruguay, por parte de los estudiantes, analizan el concepto de “Dictador” y esto los conduce a la Roma antigua. Luego un alumno señala la “Doctrina de la Seguridad Nacional” en el material entregado y eso promueve una nueva vinculación con la región ya que los regímenes totalitarios latinoamericanos tuvieron similares características. La profesora los conduce hacia la respuesta mayoritaria por el NO de Paysandú en ocasión del Plebiscito propuesto por la dictadura en 1980. También comenta la variedad de libros que trajeron los estudiantes para el trabajo con la dictadura en Uruguay y expresa su beneplácito por el interés despertado en los estudiantes.

En la segunda clase observada, la docente escribe en el pizarrón:

Dictaduras latinoamericanas

Continúa analizando la base documental compilada por el investigador Álvaro Rico que recomendó consultar para el estudio de la historia reciente de la dictadura. Estos fueron realizados en el marco de las tareas encomendadas a la Universidad para el estudio del pasado reciente, a los que se hizo referencia en los antecedentes de este trabajo.

La profesora escribe: “Uruguay” en el pizarrón y pregunta cuál es la palabra clave para comprender ese proceso que condujo al golpe de Estado de 1973. Varios alumnos responden a la vez: “gradualmente” a lo que la docente agrega: “fue un proceso gradual y pregunta ¿cómo se originó el proceso hacia la dictadura?” Sitúa el año 1959 como punto de partida de la Revolución Cubana y señala su influencia en América Latina.

Seguidamente, pregunta: “¿Quién fue el señor que “quedó solo con el poder”? haciendo referencia a unas lecturas realizadas sobre el final del período de Pacheco. Los estudiantes inmediatamente responden con el nombre del ex presidente Pacheco Areco.

Escribe “1967” año de reforma de la Constitución y la inclusión de los Derechos Humanos como garantías de la vida republicana. Retoma el discurso de Pacheco sobre su soledad causada por el “abandono” de los diputados y senadores. Luego hace referencia a los exiliados y pregunta: “¿Por qué hubo exiliados en el período?” ¿Ellos son los que “lo dejaron solo”?” Y cita el caso de Wilson Ferreyra Aldunate y sus años de exilio. Afloran otras medidas

autoritarias del período: Medidas Prontas de Seguridad, exclusión de los partidos y la reducción de los roles de mediadores de los líderes que vieron limitada su capacidad de dar respuesta a la sociedad y de participación en las resoluciones. Por ejemplo, el caso de Líber Seregni, ex candidato a la presidencia por el Frente Amplio que desde filas militares rechazaba el autoritarismo. La docente interroga: “Estaban o no estaban de acuerdo con la política represiva de Pacheco?” En 1971 hubo elecciones, “la ciudadanía se expresó contra la reelección de Pacheco y eligió a Juan María Bordaberry como Presidente constitucional”.

Los invita a ver el autor, el año y señala al año 2008 como el año de cambio de planes y la inclusión de la historia reciente. Pregunta: “¿Qué quiere decir “historia reciente”? Los estudiantes responden que “pasó hace poco” a lo que la docente re pregunta: “¿por qué es “poco”? Y recuerdan el año 1973, hace más de 40 años por lo que la docente relativiza esa apreciación del tiempo. Luego retoma el contenido de un corto con testimonios que trajo el practicante. Interroga nuevamente: “¿Qué es un testimonio?” Un estudiante refiere a la presencia de “testigos”, alguien que estuvo. “¿Cuántos fueron los testigos?” y así se produce un intercambio muy distendido sobre el ex presidente José Mujica, el fallecido ex Ministro de Defensa, Eleuterio Fernández Huidobro y apela a la memoria. “¿Qué cosas hicieron?”, pregunta la profesora y surgen respuestas espontáneamente: “guardaban armas”, otro dice “secuestraban gente” a lo que la profesora agrega: “hacían copamientos.” A continuación, la docente advierte sobre los riesgos de estudiar la memoria colectiva y la necesidad de revisar las fuentes. Habitar en la aldea global es estar “en mundo donde todo se presta a confusión” y agrega “así pasa con los hechos sociales”. Una estudiante propone atender a las diversas “miradas”. La profesora retoma el valor de vivir en democracia y pregunta:

“¿Qué tienen los ciudadanos hoy? Y ¿los estudiantes? ¿Pueden estudiar libremente?” Responden: “Tenemos acceso a material de estudio, libros, documentales como han visto en clase” Muchos protagonistas de la dictadura están vivos y los pueden entrevistar, como a Hermes Pastorini, ex obrero de Paylana, ex dirigente gremial, figura central de la Huelga General en Paysandú como respuesta al golpe de Estado de 1973. La profesora vuelve a interrogar: “¿Qué es un “Golpe de Estado?” Y con esa pregunta se inicia una “lluvia de ideas” con una fluida participación de los estudiantes. “Comenzó con la disolución de las cámaras”,

“Fue un golpe cívico-militar.” La profesora advierte sobre el peligro que entraña la generalización de quienes afirman que “todos los políticos son iguales.”

Finalmente, señala que para la próxima clase deben estudiar las etapas de la dictadura y su impacto en política, economía, sociedad. También refiere a la región latinoamericana y pregunta “¿Quién era el Presidente en Chile en 1973?” E instala la dimensión regional de los regímenes de facto en esa década.

En la clase siguiente, comienza escribiendo en el pizarrón:

Guerra Fría	Democracia	---/---	Dictadura
1973	Constitución		Se viola la Constitución
27/junio	Respeto a DDHH		No respeto a DDHH
Golpe de Estado	Derecho a protesta		Violencia, represión
Dictadura cívico militar	Derecho de huelga		No derecho a huelga
Persecución			

La presentación de este cuadro es configurado consultando a los estudiantes a partir de los primeros conceptos que encabezan el cuadro.

Luego entrega fotocopias: La dictadura uruguaya 1973-1985, extraído de Caetano G. y Rill, J: “Breve historia de la dictadura” EBO, 1987, pág 9, 10. La información resume aspectos de cada una de las etapas: comisarial (1973-76); fundacional (1976-80) y transicional (1980-84). Una vez entregadas las fotocopias, pide a dos alumnos que lean en voz alta y que extraigan conceptos que ilustren esa etapa.

Los estudiantes recogen conceptos como: tortura, fe democrática, censura de prensa, suspensión de alumnos, represión, persecución a profesores, aumento de emigrantes, presos políticos, contacto con otras dictaduras en América Latina, asesinatos, control ideológico.

La docente debe explicar lo que era la censura de prensa y la fe democrática, luego señala algunas singularidades de la educación durante la dictadura y contrasta con el presente. Ej: era una sociedad oprimida, hoy cada uno puede hablar libremente, seguido por un estudiante que sintetiza y acota: “hay libertad de expresión”. Para ilustrar estos episodios, entrega una nueva fotocopia titulada: “Hablan los estudiantes”, extraído de Ciencias Sociales 6, Ed Santillana, no

tiene pág. Pregunta si saben lo que es “subversivo” y relata que los militares ingresaban violentamente en los Liceos, Facultades y bibliotecas. Un estudiante pregunta por el movimiento sindical y la docente les recuerda la respuesta de los sindicatos al Golpe de Estado y señala la convocatoria a una marcha sobre 18 de Julio bajo la consigna “A las 5 en punto” emulando los versos de Federico García Lorca. Otra estudiante refiere al caso de Wilson Ferreira Aldunate que salvó milagrosamente su vida, estando en el exilio en Buenos Aires.

La profesora camina por la clase, propone leer la selección de testimonios en sus casas, busca la empatía de los estudiantes con otros que vivieron épocas no tan lejanas. Señala la existencia de categorías de ciudadanos: A; B y C. y explica que representaban a los que estaban de acuerdo con la dictadura, los sospechosos y los exiliados o presos respectivamente. Luego, destacó el regreso de Wilson Ferreira y su papel durante la dictadura desde el exilio. Los instó a valorar lo que tenemos hoy: “Qué importante lo que tenemos hoy”, “Derechos,” “Valorar la democracia”.

Finalmente entrega un extracto de un discurso de Juan M. Bordaberry del 27/ 06/73 difundido por cadena nacional de radio y televisión, tomado de “Manual de Historia del Uruguay” Benjamín Nahum, 1998, EBO, pág 329 que refiere a la conocida como “etapa comisarial”.

Antes de culminar la clase, vuelve al esquema del pizarrón y formula una pregunta:

¿Cómo se gobierna hoy?

¿En dictadura?

Los estudiantes responden: “Hay un Presidente”

“Presidente con militares”

“Hay Parlamento”

“Disolución de las Cámaras”

El contraste entre uno y otro período satisface la docente al cierre de la clase.

Registro de visitas a clases de Derecho 1, turno matutino en Liceo n° 1.

En octubre del año 2017, se retomó el trabajo de campo, en el grupo 1 de Orientación social humanística, opción Derecho. Estas observaciones tienen lugar en el Liceo N° 1. Como en las anteriores visitas, la responsable del grupo presenta a la docente-investigadora y les recuerda a los estudiantes que ya había anunciado estas visitas. Sus palabras encuadran el período de observación en la producción de conocimiento y habilitan una bienvenida en un

clima de distensión y de trabajo activo con participación de docentes y estudiantes en 3er año de Bachillerato, opción Derecho en el turno matutino del Liceo No. 1 de Paysandú. En ese espacio se realizarán dos ciclos de observaciones en ese nivel de Bachillerato.

El grupo observado está compuesto por 25 estudiantes, tienen entre 17 y 19 años, asiste también una alumna discapacitada visual. Los estudiantes del Derecho 1 tienen muy buenos antecedentes en sus desempeños con alto porcentaje de promovidos el año anterior. La docente hace referencia a esto como parte de la contextualización de la visita iniciada.

El segundo grupo, en el turno matutino del mismo centro, tiene 38 alumnos, cuyos estudiantes tienen edades similares al primer grupo. Las docentes son profesoras de Historia, efectivas, en 7º. Grado del escalafón nacional, de excelente formación académica y con vasta experiencia en distintos subsistemas de la Enseñanza.

El aula de la clase en turno matutino, Derecho 1, está situada en la planta baja, las condiciones de pintura y de conservación del salón presentan un deterioro notorio. El liceo funciona en tres turnos desde las 7 de la mañana hasta la hora 0 y si bien en los últimos años, los convenios con otras instituciones como MIDES han contribuido a su pintura y reparaciones en general, no obstante lo cual, el edificio presenta diversos problemas que no han sido tratados en profundidad.

La primera clase observada de la docente B, en el Liceo N° 1, se inicia con una presentación del clima previo a la dictadura. La profesora recomienda leer “La democracia en el Uruguay: desafíos” del historiador Gerardo Caetano. Al momento de comenzar la observación, la profesora propone comenzar una investigación sobre los orígenes del régimen dictatorial por lo que comienzan la elaboración colectiva de una grilla de preguntas para entrevistar a miembros del Partido Colorado, del Partido Nacional, del Frente Amplio y del sindicalismo en el ámbito local. La profesora busca comparar puntos de vista y advierte sobre la posibilidad de incurrir en subjetividades como uno de los desafíos para abordar el estudio de la Historia reciente. Los estudiantes proponen nombres: uno sugiere el nombre del Arquitecto Walter Belvisi del Partido Colorado; otros sugieren periodistas ex integrantes del programa radial “Todas las voces” entre los que se encuentra María Elia Topolanski, ex tupamara y ex presa política. Uno propone entrevistar a un policía que vivió y trabajó en el tiempo de la dictadura, otro responde que su abuelo fue policía durante ese período. Por último, algunos

alumnos dicen que entrevistarán al Dr. Guillermo Caraballo del Frente Amplio, actual intendente de Paysandú. La profesora indica que no importa que las pesquisas se realicen a personas del mismo partido y ante la propuesta de otra estudiante de entrevistar al hijo de Juan María Bordaberry, la profesora agrega que su testimonio ofrecería “un doble interés”: su perspectiva actual, como miembro del Partido Colorado, hoy Senador de la República y otra como hijo de quien fuera presidente antes y más tarde impulsor del quiebre institucional de junio de 1973.

A la autora le resulta peculiar escuchar nombres de figuras políticas actuales, propias de una historia “del presente”. Asimismo, es pertinente preguntarse si es posible comprender históricamente una época sin haberla “cerrado

Durante la observación, un estudiante refiere a una entrevista del periodista Alfonso Lessa a Juan María Bordaberry en 1973. Se inicia un intercambio durante el cual se enfrentan posiciones de los estudiantes respecto a las vivencias del ex dictador desde el momento en que se proclama Presidente de la República hasta su procesamiento con prisión en los últimos años de su vida. La profesora promueve la participación y busca respuestas bien fundamentadas; los sorprende con esta pregunta: “Juan Bordaberry, ¿murió?”, a lo que una estudiante busca y responde con la fecha exacta de su fallecimiento. Se ubica la muerte de un personaje central del período para indagar si eso contribuye a marcar “el fin de una época”. El clima de clase es de respeto e interés, el estudio de la historia reciente ofrece perspectivas insospechadas: alguien accede a la más alta magistratura del país, más tarde participa en un gobierno cívico militar y finalmente es acusado y condenado a prisión hasta su muerte.

Una alumna pregunta: “¿Dónde se vivió peor la dictadura, en Montevideo o en el Interior?” La profesora responde que no se pueden emitir juicios de valor sobre la historia reciente e inicia un planteo sobre el valor de la memoria. “¿Cómo recordamos? ¿Cómo nos afectan los recuerdos? Olvido, recuerdo, memoria son partes de una misma realidad. Es difícil para una persona “cargar” con sus recuerdos. Imagínense cómo será para un pueblo”, consigna la docente. Seguidamente, interroga “¿Qué pasó? Hay que tratar de recoger todas las voces. Situarse frente a la persona que vivió la dictadura y pensar: ¿qué le preguntaríamos?”. Mientras los estudiantes sugieren, la profesora registra en el pizarrón, toma nota y propone ajustes como parte de un trabajo conjunto.

Elaboración de preguntas:

- 1. Presentación: edad actual/ edad en 1973
- 2. ¿Qué actividad desarrollaba en 1973? ¿Estudiaba o trabajaba?
- 3. ¿Cómo percibía Ud la realidad general del país en esa época?

Una alumna señala el contexto de América Latina en la década del '70, con muchos países bajo gobiernos militares; otro propone preguntar por la familia a lo que la profesora sugiere no involucrarla, pide cautela para repreguntar. Aconseja esperar que el entrevistado tome confianza y se explice sobre el tema. A continuación, la propone una nueva pregunta dirigida a los futuros entrevistados: “Ud advirtió síntomas del golpe de Estado?” a lo que los estudiantes responden con nuevas propuestas: “¿Cómo cambió su vida?” “¿Cómo recuerda el 27 de junio de 1973?”

- 4. Situado en el 27 de junio de 1973, ¿qué recuerdos de aquel día aún perduran en su memoria? Es posible diferenciar aquellos de nivel nacional, a nivel local? Aquí en Paysandú, ¿qué pasó?

La profesora valora como buena la sugerencia de consultar a gente del campo e intercambian ideas acerca del papel de los medios de comunicación allí: radio, TV, aunque no disponían de la velocidad ni el alcance de hoy.

- 5. El golpe de Estado, ¿afectó su vida? ¿Cómo?

La docente recomienda ser prudentes y respetuosos con el entrevistado. Puede rehusarse a recordar detalles o se extiende sobre el tema; puede querer preservar el anonimato. Pide aseguren que la información suministrada será compartida en clase exclusivamente y no será usada con fines políticos o proselitistas. Se advierte que el abordaje de este trabajo presenta aristas muy peculiares, requiere prudencia, delicadeza al entrevistar y crear el clima para que la conversación fluya. Los estudiantes se muestran motivados a emprender las tareas de búsqueda de material, conscientes que están ante un desafío importante: serán constructores y responsables de las conclusiones que emanen de su trabajo.

Continúan formulando preguntas: “En qué período fue Walter Belvisi Intendente de Paysandú?”. La profesora los incita a buscar por sí mismos las respuestas a sus propios interrogantes. “¿Estaba de acuerdo con la dictadura?”. Esta vez, sugiere no presionar al entrevistado. “Llevado al plano personal, si a mí me pasó algo muy traumático hace veinte años,

¿es lo mismo que ahora?” Y les pide que recuerden algo impactante que les sucedió. Se sugiere la muerte de un ser querido; responde que cuando eso ocurre es muy duro, luego viene el duelo y finalmente se busca recuperar la vida para adelante. Luego lo traslada a la Historia del país y cita un ejemplo concreto: “una persona que ha sido torturada o un exiliado, obligado a estar separado de su familia, pasa por similares etapas. Desde el dolor inicial a una nueva valoración de los hechos, dentro de lo cual fue su vida la que estuvo en juego. Hay personas que aún hoy, transcurridos tantos años desde la finalización del régimen cívico- militar, no han podido superar los golpes sufridos. Otros sí lo han hecho. No somos psicólogos para explicar por qué unos sí y otros no. Es un proceso: la Historia la hacen las personas...”

Se proponen nuevas preguntas:

- 6. Sus vivencias en aquellos momentos, ¿marcaron un antes y un después en su vida?

Ante esta pregunta, una estudiante comenta que vio un documental en el que alguien expresaba su temor a tener hijos por temor a que sufrieran una nueva dictadura, lo que sugería que la Historia se repita y así surge una nueva:

- 7. ¿Usted cree que la dictadura podría repetirse?

La docente advierte que esta pregunta revela inquietud, desde su posibilidad, conocimiento y sensibilidad. Otra estudiante afirma que Uruguay cuenta con una democracia estable y que le atemoriza perderla e interroga a la profesora su opinión, a lo que ésta responde que en Historia no se puede hacer vaticinios.

En la siguiente visita a esta clase, la profesora contextualiza la situación de Uruguay a fines de los '60: bajo crecimiento de la población; escasa renovación en los partidos; entretejido social afectado por la crisis económica y política, mentalidad colectiva resistente a cambios. Nuevamente aflora un clima de cierta resistencia o temor ante la posibilidad de generar tensiones entre el estudiante y su entrevistado/a. Se comenta un audiovisual relativo a los años previos al Golpe de Estado de 1973. La profesora recuerda que estamos inmersos en un proceso e interroga: “¿Por qué caímos en la dictadura?”

Los estudiantes sugieren respuestas: “La división de partidos”, “La situación económica producto de la caída del modelo ISI”. La coyuntura es vista como parte de una “decadencia” o “deterioro” según expresan los estudiantes, ante lo cual la docente interroga: “¿Con cuál

Presidente de la República vimos iniciar esta caída o deterioro?” Los estudiantes responden sin dudar: “Con Pacheco”. Seguidamente, la profesora pregunta si éste fue elegido democráticamente pero los estudiantes responden de manera ligera: “Sea como sea, llegó a Presidente”, lo cual provoca una respuesta contundente de la docente: “Como ciudadanos, no debemos nunca aceptar esa respuesta e insiste: “¿Cómo era Pacheco Areco?” Los estudiantes muestran cierto conocimiento de su personalidad y responden: multifacético, boxeador, periodista, deportista. La profesora busca profundizar en Pacheco Presidente y pregunta: “¿Cómo gobernó?” La respuesta es inmediata: “Con medidas prontas de seguridad, con censura a diarios, radios, semanarios”. La docente repregunta: “¿Cómo se entienden estas medidas si fue electo democráticamente?” Los estudiantes meditan sobre la pérdida de éstas y otras libertades, aun cuando este período era “democrático”. Se intenta explicar el proceso: la influencia del comunismo como régimen nuevo cuyas repercusiones provenientes desde el Este hacían tambalear el poder de los gobiernos occidentales, ante lo cual aumentaban los controles y la represión¹⁴³.

Las dictaduras se instalan en distintos países de América Latina, se advierte la vulnerabilidad de cada uno de los seres humanos insertos en un mundo conectado y “manipulado” desde fuera¹⁴⁴. La profesora transfiere esa coyuntura al país: “¿Qué pasaba aquí en Uruguay?” Los estudiantes refieren a la crisis económica existente, la inflación, la profundización de la línea económica impuesta por el Fondo Monetario Internacional (FMI). Se deducen las razones del malestar general de la población: la pérdida de salario real, el descontento social, las manifestaciones en las calles, las huelgas, las marchas, mujeres y estudiantes universitarios, todos unidos. La represión ante la expresión de ese descontento a través de la aplicación de las Medidas Prontas de Seguridad; comentan un video donde en respuesta a estas protestas, intervino el poder de la Policía y éstos se mezclaron entre los manifestantes con vehículos policiales, caballos y reprimían la gente que se dirigía pacíficamente. Una estudiante menciona la muerte de un estudiante en la calle en el año 1968, ante lo cual la profesora pregunta “Entonces, ¿era un gobierno democrático? ¿Qué entendemos por democracia? ¿Es sólo aquel

¹⁴³ La influencia de la Revolución Cultural en China, de Mao Tse Tung y los líderes de la Unión Soviética, Lenin y Stalin; el escindido Trotsky, fue decisiva en sectores trabajadores e intelectuales de nuestro país.

¹⁴⁴ La aparición de un nuevo discurso donde se advertía que “el enemigo está dentro del territorio” y se expande, provocando temor, desconfianza y un clima de terror ante un enemigo desconocido.

gobierno que emerge de las urnas, en el cual la soberanía es popular?” Los estudiantes concluyen que el pueblo tiene derecho a expresarse y si eso se pierde, se afecta a la democracia.

En la clase siguiente, se retoma el tema de los orígenes de la dictadura y la profesora recuerda: “El golpe de Estado estalló en 1973. Pero para ello se fueron juntando factores políticos, económicos y sociales que van a culminar el 27 de junio de 1973.” Para hurgar en sus orígenes, la docente pregunta: “¿Quiénes habían aparecido primero discretamente y luego fueron aumentando su intervención en la vida pública?” Una estudiante responde: “El Movimiento de Liberación Nacional (MLN)”, a lo que otra agrega: “Se les llamaba los Robin Hood.” La docente indaga qué percepción tenía la sociedad del MLN Tupamaros y agrega que comenzaron como guerrilla urbana. Ante la falta de respuestas claras, la profesora ordena averiguar al respecto: año de creación del MLN; objetivos iniciales, estrategias; razones para su transformación en movimiento guerrillero; relaciones con el gobierno y diferentes estrategias ante los cambios del gobierno de Pacheco.

Luego, propone construir una tabla para presentar los resultados de las entrevistas las que se harán en equipos, comparando las respuestas, buscando recurrencias y coincidencias. Asimismo, se deberán sustentar teóricamente con la bibliografía recomendada. La evaluación final, estará basada en un trabajo grupal que recoja las conclusiones de quienes participaron en esta pesquisa.

A continuación, los estudiantes presentan breve biografía del ex presidente Jorge Pacheco Areco (1920- 1998). Se señala que asumió a los nueve meses de la toma de posesión del extinto Presidente, Oscar Gestido. Una alumna sugiere que esa muerte fue “dudosa”, a lo que la profesora no responde ni comenta. ¿Quiénes pudieron querer su muerte? El clima de la Guerra Fría y la aplicación de la Doctrina de la Seguridad Nacional subyacen en la presentación.

La profesora realiza una lectura de un discurso de Jorge Pacheco tomada del “Manual de Historia del Uruguay” de Benjamín Nahum. Algunos estudiantes señalan que les recuerda a Perón y al fascismo ya estudiados. La docente interroga, “¿a quién más lejano en el tiempo les recuerda? Alguien que Ustedes estudiaron en el curso de Historia del año pasado”. “También se parece al absolutismo” responden y la profesora refuerza esto con la cita de Luis XIV: “El Estado soy yo” y pregunta: “¿Y el pueblo?, ¿dónde está?” y recomienda prestar atención a los discursos porque éstos revelan a los políticos.

Los estudiantes refieren a los efectos de la aplicación de las Medidas Prontas de Seguridad y analizan una foto de la época: un hombre levantando los brazos contra un árbol y siete militares armados le rodeaban. La falta de la cédula de identidad podía ser motivo de “demoras”, interrogaciones o nuevas formas de violencia. Las violaciones a los Derechos Humanos eran permanentes y motiva una nueva reflexión por parte de los estudiantes: “cómo una sociedad democrática va perdiendo sus libertades sin casi ser consciente de ello”. También se observan fotos de marchas obreras y estudiantiles en protesta; por otro lado la idea de promover un plebiscito para reformar la Constitución y habilitar la reelección.

En la clase siguiente, se trata el caso de Líber Arce. Los estudiantes se muestran sensibles ¿o identificados? con su historia: joven estudiante que cae muerto en una manifestación. Una alumna señala que ella había invitado a sus compañeros a la marcha del pasado 14 de agosto y “nadie le dio bola” (expresión textual); otra responde que tal vez ahora sí irían. El abordaje de la historia reciente puede promover cambios en los comportamientos y en los compromisos de los estudiantes. En la siguiente clase, un grupo muestra la bandera del MLN (Movimiento de Liberación Nacional) y ubican el inicio de sus actividades en el año 1962. Repartían leche y juguetes en barrios pobres; también volantes con información sobre economía y corrupción en el gobierno. Señalan el compromiso asumido por el dirigente tupamaro, Fernández Huidobro, de no recurrir a la violencia pese a lo cual, en 1963, asaltan las armas del Tiro Suizo y con ello comienzan los actos terroristas. El intercambio de opiniones resulta interesante: algunos señalan que era una respuesta violenta para una sociedad fragmentada, que agredía a sus miembros más débiles. Otros afirman que las muertes y los secuestros nunca pueden ser justificables. La docente permite expresarse y señala algunos riesgos de la enseñanza de la historia reciente: genera pasiones que revelan distintas posturas frente a hechos aún no resueltos. Propone contextualizar estos procesos, hechos y personajes que obedecen a una coyuntura histórica muy singular. Señala las dificultades para lograr una objetividad casi inalcanzable. “Cada uno de aquellos actores tuvo sus razones para actuar de una u otra manera, no nos cabe erigirnos en jueces de nadie”, afirma. “Las personas adultas optan y en general, lo hacen convencidos del acierto de su opción”.

Cita a Artigas, señalado como “contrabandista”; o Rivera acusado de “traidor” pero eran “hombres y sus circunstancias”, como decía el filósofo español Ortega y Gasset¹⁴⁵. El tiempo transcurrido desde esos hechos hasta hoy, permite “enfriarlos” y tomar distancia de los mismos; los otros, que involucraron a actores que aún hoy protagonizan la historia, no pueden ser relativizados, están aún “calientes” en la sociedad. Ofrece diferentes perspectivas para abordar esta compleja coyuntura y hace precisiones sobre la complejidad de analizar el pasado reciente.

Los principales miembros del poder político actual: un ex Presidente de la República, algunos de los actuales Ministros, un ex rector de la Universidad, miembros del Poder Legislativo actúan junto a otros que participaron de la dictadura enfrentados, llegando al caso de un senador cuyo padre fue presidente de facto. Se aprovechó esta extraordinaria oportunidad para reflexionar y argumentar sobre asuntos del pasado reciente que importan hoy.

Finalmente, llegó el día de ver el resultado de la investigación llevada a cabo por los estudiantes. La profesora pregunta si los entrevistados no tuvieron problemas en dar a conocer sus testimonios. Es interesante observar los supuestos que subyacen tras esa pregunta: ¿por qué los entrevistados pudieron haber tenido “problemas” ante las preguntas de los estudiantes? Las condiciones del trabajo docente y la frecuente aceptación del papel de reproductores de propuestas diseñadas por expertos suele producir la desconexión entre historia investigada y la historia enseñada. Pero el problema es más profundo: atañe a la misma concepción de Historia que todavía se ajusta al enciclopedismo que pretendía enseñarlo “todo” y es parte del legado del positivismo que pretendía la neutralidad del conocimiento. A ello se agrega, más recientemente, la escasa legitimidad de la historia inmediata en los círculos académicos. En esa resistencia, se oculta el “mandato” no respetado de que debe existir una distancia cronológica de al menos cincuenta años entre objeto y sujeto de la investigación.

Una posible explicación para la polarización de los debates es que ésta es más política que histórica o historiográfica, lo cual produce cierta incomodidad. Falta hábito de confrontar ideas en medio de la diversidad de miradas, la dictadura impuso una especie de “congelamiento” que impregnó a la sociedad. El historiador debe, sobre todo cuando habla del presente, poner todas

¹⁴⁵ Ortega y Gasset, José “El hombre, es el hombre y sus circunstancias”, filósofo y ensayista español, primer ensayo, “Meditaciones del Quijote” (1914)

las cartas encima de la mesa. Si bien son válidas las objeciones en cuanto que la inmediatez conspira contra el tiempo necesario para reunir las fuentes e iniciar un proceso de investigación serio, la historia inmediata sería la forma más profesional del compromiso del historiador con el presente ya que “el historiador puede contribuir con sus conocimientos y formación a situar históricamente los hechos actuales de relevancia pública”¹⁴⁶.

Una vez iniciada la recolección de datos de las entrevistas, la docente recoge la información en el pizarrón y construye el siguiente cuadro con la activa participación de los estudiantes:

Entrevistados:	David Doti	Walter Belvisi	Ariel Rodríguez Mario Nerón (policías en actividad)	Hermes Pastorini	Luis Massa
1) Presentación: Su edad en 1973.	23 años Estudiante Universitario Militante del Partido Nac.	36 años Intendente de Paysandú.	28 años, grado 1 de la Policía.	31 años, obrero de Paylana, gremialista.	20 años, Bombero
2) Su actividad en 1973.	Estudiaba, se esmeró para recibirse. Dificultades en esa época.	Intendente	Hacia cinco años que eran policías: guardias o custodias. Dependían de jerarquía.	Presidente del sindicato de Paylana.	Cursaba estudios en la Ela. De Policía de Mvdeo.

¹⁴⁶ Barros, Carlos (2002), “Es posible una historia inmediata?”, disponible en <http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/mentalidades/inmediata/htm>.

<p>3) Su percepción de la realidad en aquel momento.</p>	<p>Ambiente tenso entre estudiantes y docentes. Roces entre Ptido Nacional y MLN.</p>	<p>Situación muy conflictiva: grupos armados, manifestaciones. enfrentamientos en la vía Púb.. Inestabilidad, provoca mayor intervención de militares en política. Partidos políticos débiles, su compromiso personal de seguir hasta el final.</p>	<p>Movimientos populares, huelgas, paros, manifestaciones del MLN y enfrentamientos con los militares en la calle.</p>	<p>“Mano de hierro”, situación que viene desde el '60. Grandes capitalistas en el gobierno, sin carrera política. Crisis económica y trabajadores afectados por gob. Pacheco</p>	<p>Sistema disciplina vertical en sus estudios. Ignoraba la realidad.</p>
<p>4) Recuerdos del 27/6/73</p>	<p>Estaba en acto partidario. Se entera del golpe de Estado por un amigo.</p>	<p>En Paysandú, manifestaciones, huelgas y paros por tiempo indeterminado. Algunos cargos civiles fueron sustituidos por militares.</p>	<p>No sufrió un gran impacto. Poca información, largas jornadas dentro de la comisaría, recorridas para mantener el orden, allanamientos y detenciones por militares.</p>	<p>Trabajaba en turno nocturno (22 a 6), al salir se enteró del golpe de E. En estado de alerta, ¿qué hacer? Deciden ocupar fábrica y comienza Huelga Gral.</p>	<p>¿???</p> <p>Queda Pendiente de respuesta.</p>

5) Ese hecho, ¿afectó su vida personal?	Certificación A, B o C. Suspende su actividad política. Su hermana maestra fue destituida.	<u>Incertidumbre</u> ¹⁴⁷ por el destino del país.	Los afectó muy fuertemente, trabajaban como “ <u>esclavos</u> ”, ¹⁴⁸ los militares mandaban, los sueldos eran muy bajos, los policías eran arrestados si no cumplían sus órdenes.	Asumió su compromiso ideológico en la práctica. Afectó su sentido de responsabilidad y a su familia porque estuvo preso 6 años.	MLN asesinó a un compañero de 17 años, lo que provocó indignación de toda la institución.
---	--	--	--	---	---

La construcción de este cuadro insumió dos módulos. Los aportes de los estudiantes eran seguidos atentamente por los otros y por la profesora quien registraba en el pizarrón y hacía algunas puntualizaciones. Se mencionó que las personas eran clasificadas en “categorías A, B o C”, como forma de estigmatizarlas. Mientras hacía el registro, indicó que detrás de cada declaración hay un mensaje que es necesario decodificar. Si un policía queda 24 horas de guardia, ello implica que debe hacer recorridas, enfrentar situaciones difíciles, el cansancio, la rutina puede perturbar a la persona.

Asimismo, señala la palabra “incertidumbre” en el testimonio de Walter Belvisi e interroga: “¿a qué se debe esa sensación?” La docente subraya en el cuadro la palabra “esclavos” expresada por uno de los militares y señala lo interesante de esta afirmación: se conoce la visión de los excluidos, los que no aparecen en los diarios ni en los textos. Esta perspectiva les permite hacer escuchar las voces anónimas que moldean la historia.

¹⁴⁷ subrayado por la docente

¹⁴⁸ subrayado por la docente

“Las fuerzas del orden se disputaban el control del país”, insiste en este punto y busca la vinculación de esta afirmación del policía con otra respuesta de otro entrevistado. Los alumnos buscan en silencio y finalmente, uno señala que Belvisi había dicho “mayor intervención de los militares.” Allí, recomienda buscar mayor información en el Manual de Historia del Uruguay, tomo 2 de B. Nahum. Como culminación de esta clase, interroga: “De dónde viene toda la indignación?”

Se prepara el trabajo final, la docente plantea la introducción a partir de premisas e hipótesis que orientaron esa indagación. “¿Cuál fue su postura frente al trabajo? Hay que tomar todas las miradas, atender a los detalles, buscar vinculaciones entre los testimonios y entre éstos y las teorías que los respalden. Los libros de Historia también tienen sus posturas e ideologías políticas, lo que también amerita ser analizado y estudiado”. Aconseja analizar sin juzgar ni calificar si está bien o mal, teniendo en cuenta el contexto histórico que da marco a estos hechos. Propone sacar conclusiones y que éstas sean lo más objetivas posible: para ello, los testimonios tienen que estar respaldados por las teorías. Recuerda que al subrayar una opinión vertida por uno de los entrevistados, en este caso por Walter Belvisi, “Los partidos políticos estaban débiles”, se enfrenta con el testimonio del policía: “Los policías trabajaban cada vez más, no los dejaban salir”. La fuente bibliográfica permite reforzar el testimonio, comprender el contexto y contrastar con otros documentos, por ejemplo el comunicado del gobierno el 27 de junio de 1973.

- Procesamiento de la información y conclusiones de los estudiantes.

El relevamiento de información realizado por los estudiantes resultó enriquecedor para todos los actores involucrados. El análisis de las preguntas permitió una relectura de las respuestas. A la pregunta: “la dictadura ¿puede repetirse?”, la mayoría respondió que no. David Dotti amplió su respuesta y dijo: “A partir de la dictadura empezaron a valorar la democracia”. Los estudiantes se preguntaron por qué usó el verbo en tercera persona del plural, el entrevistado, ¿no se sentía parte de ese “nosotros” afectado por la dictadura? ¿Por qué? Ser un ex candidato a la Intendencia de Paysandú y ex diputado, ¿lo sitúa en un nivel superior a la masa? El pueblo, ¿conoce la historia del golpe de Estado? ¿Conoce todos los derechos que fueron vulnerados?

Ante la misma pregunta, la respuesta de Walter Belvisi, ex Intendente de Paysandú, ex Senador de la República, fue: “No, a todos nos ha servido de experiencia”. Ese “todos” ¿a

quiénes hace referencia? ¿una generación en particular? ¿la suya? El ex trabajador y ex sindicalista Hermes Pastorini, también responde negativamente. “No, no creo, no están dadas las condiciones. Los movimientos fascistas y de ultraderecha están despiertos y debemos estar atentos. Debemos vivir en democracia”. Ese “debemos” ¿apela a un deber ético de la ciudadanía en su conjunto? ¿o a un aprendizaje?

Frente a estas afirmaciones, el policía discrepa: “Es muy probable porque hay mucha inseguridad. No están muy informados de los factores económicos y políticos”. ¿A quiénes se refieren al decir “no están”?

El trabajo de pesquisa derivó en nuevas interrogantes. La profesora preguntó qué asociación podían hacer con la respuesta de Pastorini. Un estudiante responde que hizo alusión a los cambios de dirigencia política en la región. Otra dice que se refiere al neoliberalismo y su proyección a nivel global. La profesora reclama que se informen de acuerdo a su nivel. Una estudiante pregunta qué es la “ultraderecha” y la profesora re pregunta: ¿“Qué es la ultraderecha? ¿A qué se refiere con los “movimientos fascistas”? El Sr. Pastorini es un gremialista, que sufrió prisión durante la dictadura.” Les pide recuerden el período previo a la Segunda Guerra Mundial cuando estudiaron esos movimientos en Europa de entreguerras.

Finalmente, compara el futuro trabajo con un gran bordado, se “cosen” las partes: los testimonios, los supuestos que subyacen a ellos, el contexto regional y nacional. La presencia de Juan María Bordaberry, alguien a quien no le gustaba mucho la política, que ya se había cambiado de partido político -de blanco a colorado- termina como figura central del proceso. Los estudiantes dejan “deslizar” sus opiniones: “por traidor”; otra dice “por conveniencia”. Docente y estudiantes se encuentran atravesados por las mismas tensiones que los historiadores: ni la investigación científica ni el trabajo en el aula son neutrales pero sí requieren rigurosidad y cuestionamiento.

Observación de las clases en la opción Derecho en Liceo N° 1, turno vespertino.

La observación del segundo grupo del Liceo N° 1 comenzó con una exploración de conocimientos del último tercio del siglo XX para ubicar el contexto regional e internacional que precede a la dictadura iniciada en Uruguay en 1973.

Los estudiantes piden la palabra y uno ubica la década de 1970 diciendo que Sudamérica estaba bajo gobiernos militares. La docente recuerda las palabras del Presidente Kennedy de los Estados Unidos en la década anterior: “nunca más una Cuba en América latina”; evitar el socialismo en la región. Otro refiere a la situación en Medio Oriente en medio de la crisis del petróleo y su impacto en el Tercer Mundo y los países capitalistas en la década del '70. Otro estudiante señala que en esa década había gobiernos cívico-militares provocados por causas internas y externas dentro de las cuales indica la crisis del petróleo en Medio Oriente. Estos, con la posesión de petróleo, carecen de tecnología para extraerlo. Otro estudiante varón lo vincula con la creación de la OPEP (Organización de Países Exportadores de Petróleo) y la nacionalización del petróleo provocando la “crisis del petróleo” y la suba que afectó al mundo en plena. Guerra Fría.

La participación activa de los estudiantes dinamiza la clase desplazándose en el “espacio” hacia Israel que se “metió” en el conflicto- según expresión textual de un estudiante y la respuesta de Estados Unidos. Proponen escuchar canciones, “Residente”, de un cantante de Puerto Rico y “War” de Calle 13 que hacen alusión a los temas en debate. Otro recomienda ver en Youtube “Why Siria?” que aborda desde la Antigüedad hasta hoy.

Después de una interesante introducción, la docente pregunta qué pasó en 1973, el 27 de junio de ese año. Las respuestas fluyen: “Empieza la dictadura”, “El presidente Juan Bordaberry disolvió las Cámaras y las Juntas Departamentales.” Se indican hechos puntuales como consecuencia del Golpe: los relatos del día del Golpe, los jóvenes de la Juventud Uruguaya de Pie (JUP); la disolución de la Convención Nacional de Trabajadores (C.N.T.) El rol de Martín Etchegoyen ante este quiebre, alguien que antes había apoyado el golpe de Terra; “es una época de grandes movimientos estudiantiles” dice otra estudiante. Hacen referencia a la Doctrina de la Seguridad Nacional, consigna que el “enemigo está adentro” y hay que combatirlo. Vinculan estos conceptos con el golpe de Estado en Chile, el 11 de setiembre del mismo año. Mencionan el caso de la Escuela de las Américas. La profesora pregunta: “¿Adónde fue Pinochet?” Los estudiantes responden “A la Escuela de Argelia, formado por la Agencia Central de Inteligencia (CIA)” agrega otro estudiante. Otro señala que “el 11 de setiembre de 1973 sucedió el golpe de Estado en Chile encabezado por Augusto Pinochet con apoyo de los militares y los carabineros”

La profesora busca retomar el caso uruguayo y pregunta: “Y ¿acá? ¿Cómo salimos de la dictadura? Los estudiantes responden “Con el plebiscito del ‘80” “Con el NO como respuesta” La docente dirige la mirada hacia la economía del país y dice que las personas más pobres fueron las que menos reclamaron, esboza una explicación: “creen que es una fatalidad y no pueden salir de esa situación”. Hoy, hay un exceso de información, pero pregunta: “¿dónde está el conocimiento?” “La educación no soluciona la vida de las personas- afirma-sólo ayuda” Esta afirmación promueve un interesante intercambio sobre la globalización y los desafíos que presenta. Un estudiante menciona el caso de los nuevos productos que se fabrican y que generan la “necesidad” de consumirlos y los estímulos para comprarlos por parte de los medios. Otros estudiantes aportan sobre la pasividad de muchos estudiantes, su individualismo que les impide ver claramente a los engaños que son sometidos por la publicidad.

La profesora hace alusión al movimiento OAS e interroga a una estudiante que estaba muy callada si lo conocía. Ante la negativa, la docente explica que era un intento de reunificar al Medio Oriente y pregunta: “¿Qué pasaría si se unen?” Esta pregunta interpela a un estudiante y traslada la pregunta a América Latina: “¿cómo sería si estuviese unida?” Otro estudiante señala que ya estuvo “unida” por el Plan Cóndor, que coordinaba las acciones en esa región. La profesora agrega que eran entrenados por la Escuela Francesa para obtener información. Y otro estudiante señala que desde “la cuna de la democracia” se generó la política del gran garrote; la política del dólar, del FMI con quien Uruguay firmó su primera Carta de intención en 1961. Otro refiere a la “salida” del modelo de industrialización (I.S.I.) y todo lo que eso conllevó en términos de pérdidas de fuentes de trabajo y de proyección en el tiempo de un modelo más estable. La profesora lo relaciona con Paylana, Paycueros, Azucarlito y el auge industrial en Paysandú e interroga: “Qué pasó en 1958?”, recibiendo como respuesta: “Heredamos la deuda,” otro dice “Deuda eterna”, jocosamente.

La profesora retoma la conducción de la clase y pregunta: “¿Por qué se genera la dictadura de 1973?” e indica bibliografía para buscar sus causas para la próxima clase.

La siguiente visita se inicia con una exposición apoyada por una presentación en power point donde la docente señaló las razones que llevaron al golpe de Estado de 1973.

Una raíz de carácter interno: la progresiva transformación de una severa crisis económica y social en crisis política, que a comienzos de la década del '70 tenía un desarrollo de por lo menos

diez años y que había generado un grado muy alto de polarización y contestación social, con nuevos actores orgánicos, aglutinados en el movimiento sindical unificado que actuó hasta el momento del golpe.

Por otro lado el contexto mundial y el fuerte impacto regional producto de la agudización del clima de Guerra fría que se vivió en el Uruguay y en otras partes de América Latina como consecuencia del triunfo de la Revolución Cubana y que suscitó un conjunto de situaciones objetivas y subjetivas que coadyuvaron al desarrollo de la crisis uruguaya dentro de la oleada golpista de los sesenta y setenta en el Cono Sur.

Posiciones que resaltan la incidencia de diversos factores que actuando simultáneamente e interactuando entre sí, determinaron el deslizamiento hacia la dictadura entre los años 68 y 73.

La profesora señaló que “el conocimiento acerca del pasado es necesario pero no es suficiente para convertirlo en una herramienta conceptual que nos permita comprender el presente. Hay diferentes caminos, algunos buscan apropiarse de él, otros “domesticarlo”. “Lo importante es que todos podamos preguntar y acceder a la información para responder a los interrogantes. La investigación, interpretación o reinterpretación del pasado le corresponde a la cultura, a las Ciencias Sociales, a la política, pero sobre todo, a los ciudadanos. Hay una dificultad en todo esto, la memoria es un terreno en disputa, tanto en materia de interpretación del pasado, como, sobre todo de lo que aún pasa y proyecta sombras o luces sobre el futuro”.

Luego de esta introducción, indica la tarea de indagación sobre cómo habían vivido el tiempo de la dictadura y propone hacer dos preguntas, en la que los estudiantes intervienen:

- a) ¿Qué recuerdos tienes de la dictadura militar?
- b) ¿Conoces a alguien que estuvo preso, exiliado o muerto durante la dictadura?

Se propone recoger testimonios sobre los orígenes de la dictadura por medio de entrevistas a familiares, vecinos o amigos. Sorpresivamente, una estudiante refirió a la señora de su padre, casado nuevamente, con una sobrina de Armando Blanco, quien murió violentamente cuando integraba el Movimiento de Liberación Nacional- (MLN) Tupamaros; este y su novia entonces, eran miembros del MLN y ella es una figura central del gobierno actual. La señora del padre de la estudiante que trae este testimonio, lleva su nombre: Lucía. La profesora y los estudiantes se mostraron conmovidos por la cercanía de su compañera a una

figura política relevante del presente gobierno que antes había participado de la guerrilla. Y allí radica uno de las singularidades de la historia reciente: está muy ligada a la memoria colectiva de nuestras sociedades y su tratamiento revela puntos frágiles y conflictivos que se enfrentan al recuperarlos desde el presente. No es nada sencillo conocer el pasado realmente, ya no existe, no es posible verificarlo. Pero conocer y debatir el pasado es un derecho y un deber ineludible, no para identificar culpables y condenarlos, es fundamentalmente para aprender.

Así como en la observación anterior, surgen en la siguiente clase, los vínculos entre historia y memoria y las dificultades que presenta su estudio en el aula. La profesora señala que nadie tiene derecho a decidir sobre lo que conviene que la comunidad conozca o ignore siendo el conocimiento de la historia reciente un derecho. La identidad nacional, no puede construirse sobre una verdad a medias, el olvido, la exclusión, el desconocimiento o la indiferencia. Es un derecho conocerlo y debatirlo.

Al buscar rescatar la memoria de los estudiantes y sus entornos se pretende analizar los hechos en su contexto histórico recurriendo a la bibliografía recomendada. También, mostrar una pluralidad de interpretaciones, favoreciendo una actitud de tolerancia y de respeto hacia el/los otro/s.

La clase siguiente comenzó interrogando a los estudiantes sobre el resultado de sus pesquisas. Estos testimonios fueron recogidos por la docente y entregados en hojas de papel, algunos los leían en voz alta, otros los entregaron en silencio. La profesora no los presionó para hacerlo. Los testimonios fueron reveladores.

Un estudiante leyó que su padre recordaba haber salido una madrugada a buscar a un compañero de trabajo. Los militares se cruzaron frente a él y le pidieron documentos; no los tenía consigo, le preguntaron a dónde iba y lo obligaron a regresar a su casa para verificar su documentación.

Constanza, relata: “A mi abuelo lo detuvieron porque usó el auto con patente impar el día que no tenía permiso para circular. Lo retuvieron durante unas horas y mi abuela se puso muy nerviosa”. Este aporte despierta interés en los estudiantes: “¿cómo era eso de la patente impar? “ Recuerdan la crisis del petróleo, la suba y las restricciones durante la dictadura. Hasta la circulación por las calles estaba controlada.

Otra alumna, Antonella, también indagó sobre el período interrogando a su abuela.” Mi abuela tenía una vida normal. Tuvo muchos hijos, uno en el '72, otro en el '75, en el '78 y me dijo que le gustaba saber que en los hospitales había “milicos”. En cada puerta había un militar que controlaba todo y que incluso le reclamaba al médico si se demoraba. A ella le gustaba el orden.” Agrega que “mi padrino viajaba mucho y los “paraban” muchas veces, le pedían documentos y le revisaban “todo”! Vivía enfrente de un banco y vio cómo llevaban a todos los funcionarios en un camión militar.” Otro testimonio reveló la existencia de patrullas del ejército en la calle, los padres y familiares escuchando las cadenas por radio y televisión, informando del descubrimiento de “tatuceras”, que eran cuevas o pozos hechos por los tupamaros “para esconder armas”.

Un estudiante varón señaló que “un vecino era policía y trabajaba durante la dictadura. Fue secuestrado por un grupo de personas pertenecientes al movimiento tupamaro, lo llevaron a la zona del río Queguay y se “salvó” porque un par de compañeros llegaron en su ayuda.” Génesis, una estudiante muy participativa y crítica, señaló: “Mi padre es policía y era muy joven porque nació en 1969. Recuerda lo estricto que eran al ir a la escuela o al liceo; incluso al final de la dictadura eran muy rígidos. Había “retratos” de Artigas en todos los salones y por una broma los suspendieron a todos. Un día salieron a cazar con su padre (mi abuelo); cuando estaba oscureciendo y había “toque de queda” les pidieron los documentos y tenían todo, por lo que no los molestaron. Él me dijo que durante la dictadura había “seguridad”. Tiene un amigo militar, que hacía trabajo administrativo en un cuartel y recuerda ver gente arrastrándose, sangrando, gritando y él “debía seguir trabajando” Ese mismo amigo, ahora “bastante mayor” recordó que en un atentado inculparon a los tupamaros para justificar su permanencia en el poder.”

Una estudiante escribió: “Un profesor tenía una amiga escritora y durante la dictadura hubo “libros prohibidos”... la apresaron y la torturaron”. No recuerda cuál fue la razón de su prisión, pero dijo que le pasaron un ratón por la vagina.”

Otra estudiante, de nombre Alethia, relata que su padre fue militar durante la dictadura. A los 17 años vivía en Rosario y estaba muy alejado de todo pero se quedó sin trabajo. Leyó un comunicado de los militares que instaban a integrarse a las Fuerzas Armadas y que lo ayudarían a estudiar; a los 18 años ingresó al Ejército. Estuvo tres años y se rebeló, era el año 1984. Lo obligaron a apuntar a civiles y él se negó porque iba contra las normas que le habían enseñado,

como proteger a los civiles. “Me contó que ayudaba a defenderse a unas amigas que pudieran ser atacadas por militares. También le contó que un compañero del ejército se enamoró de una tupamara y fue “humillado a más no poder.”

Mariana dijo que tenía varios casos para contar. “Uno es el caso de mi madre “del corazón” en Maldonado. Cuando iba al liceo, había un militar junto al profesor. Recuerda el temor, el control.” Otro testimonio es el de “un señor que era tupamaro y tenía una amiga que se casó con un militar. El tupamaro nunca fue preso, era joven. Una vez enfrentó a un militar, lo insultó y le pegaron, pero no llevaron preso”. Esto ocurrió en Maldonado.

Mariana también conoce de cerca la historia de Valerié, “es como un hijo de mi padre. Lo conoce desde que era bebé”. Valerié es el hijo del Dr. Vladimir Roslik, asesinado durante la tortura a que fue sometido en marzo de 1984, en su pueblo natal, San Javier. Siete meses después de su asesinato y luego de una movilización que tuvo como protagonistas a los medios de comunicación, las protestas de los ciudadanos, las negociaciones entre los sectores político-partidarios, se celebraron las primeras elecciones después de 13 años.

En otro párrafo respondió a la pregunta b) “Si, conoció tupamaros, por eso se debieron ir del país y otros fueron torturados y encarcelados”.

Otra estudiante relató que su abuela recordaba que la dictadura militar fue muy dura, los militares eran muy estrictos. Los hombres tenían que tener el cabello corto, no se podía estar en la calle después de las 22 horas, si se detenían en una esquina, los militares les pedían documentos. Contó que un día estando en su casa, los militares entraron sin golpear la puerta, revisaron todo, destrozaron muebles y tiraron. La abuela desesperada, preguntaba por qué, pero nadie le dio una respuesta. Reveló su indignación ante la falta de respeto a la persona, la impunidad con que entraban sin importar el daño ni los derechos “¿cuáles derechos?” La profesora indica que en un régimen de facto, los ciudadanos pierden su carácter de tales al haber sido suspendida la vigencia de la Constitución y están sometidos a la justicia militar.

Finalmente, una estudiante muestra la “otra cara de la moneda”: respondió que era hija de militares (“milicos”, escribió). Señaló que debían estar escondidos por peligro “de secuestro o de muerte”. También que un primo de su madre había estado preso en el batallón, era “comunista- tupamaro” “lo “judearon” (cita textual) por varios años; tenía un hermano mellizo

que no estaba implicado, trabajaba en el hospital, también fue procesado y torturado. El que era comunista de tanta tortura que recibió luego que lo soltaron, no reconocía a nadie, había perdido la memoria”. Otros testimonios, menos impactantes, referían al trato rígido en el liceo, “no se podía hablar de política, los trataban como militares”. No se podían hacer fiestas ni reuniones.

El conocimiento de estos testimonios, contribuyó a la reflexión sobre los problemas que plantea nuestra historia reciente. Algunos coinciden con lo expresado en la observación anterior: los reclamos de documentos, a cualquier hora; la violencia, las armas en la calle. Los estudiantes pudieron explorar vivencias de hombres y mujeres que en una determinada etapa de la historia han experimentado situaciones límites permitió una práctica de tipo “catártica”: conocerse mejor, elaborar el dolor y mirar adelante y construir juntos el porvenir en el que nunca más se desate la violencia desde el Estado. Una especie de obligación moral ligada a la aceptación de responsabilidades y de roles; unos de víctimas y otros victimarios, con sus culpas o no.

En una ciudad como Paysandú, esto se hace particularmente visible, en tanto unos y otros pudieron haber sido vecinos, parientes, ex compañeros enfrentados y eso hizo aún más traumático el pasado. Por eso resultó interesante la respuesta dada a una pregunta de la profesora: “¿Qué otros aportes deja el conocimiento de estos hechos?” La respuesta demoró algunos segundos, los estudiantes pensaron hasta que una de ellos, respondió: “Para valorar este presente y la libertad que tenemos”. Algunos asintieron y otros permanecieron en silencio.

La profesora señaló que una dificultad para el tratamiento de estos temas es acercar a los estudiantes la bibliografía adecuada, cualquier material, no es recomendable. Los testimonios de los estudiantes son valiosos, pero constituyen solo unas miradas, son aportes desde la memoria de las familias. Es necesario dotarlas de otras fuentes, como la bibliografía recomendada, entrevistas, documentales, películas para comprender en qué contexto ocurrieron. Esto también exige a los docentes su actualización, el manejo de vocabulario y categorías poco usadas por ellos. Otra dificultad está en la transposición didáctica de estos temas: los docentes están impregnados por los recuerdos de sus propias vidas y eso dificulta la tarea.

Fue particularmente interesante el conocimiento que los estudiantes tenían de la muestra fotográfica titulada “Sangre de mi sangre” de la fotógrafa Estela Peri Rossi, donde pudieron ver aquellos niños y niñas cuyos padres desaparecieron durante las dictaduras de los '70 en el cono sur de América Latina. Algunos registraron sus opiniones en un cuaderno y expresaron su perplejidad ante la exhibición de uno de los aspectos quizás más perversos del período: la

apropiación de niños, la pérdida de identidad y posterior recuperación a través de la lucha de familiares y de un colectivo que les dio apoyo y contención durante años. También les mostró las distintas dimensiones del tiempo histórico: el pasado de los protagonistas siendo niños o jóvenes, sin sus padres, algunos con sus abuelos. Luego, adultos, identificados tras años de lucha por “verdad y justicia” y hoy juntos, algunos que son padres con sus hijos, apostando al futuro. La historia acercó a unos y otros y comprendieron lo que los une y separa de ese pasado; fortaleció sus sentimientos de empatía e identidad social con otros jóvenes uruguayos que vivieron una realidad diferente.

1) Registro de las entrevistas realizadas:

Una vez culminadas las visitas a las clases de Historia en Bachillerato, se realizaron entrevistas a estas docentes. Para la transcripción de las entrevistas, se usó la letra P para indicar quién realiza las preguntas y las respuestas con las mismas letras que en el resto de la investigación.

La primera entrevista se hizo a la Prof. B en el Liceo después de la reunión de Centro un día martes de octubre, en horas de la noche. Se entrevistó a la profesora del segundo grupo observado en ese centro quien mostró muy buena disposición para su realización en la Sala de Profesores, por lo que el diálogo fluyó en un clima de distensión.

P: ¿Qué dificultades encontraste en la enseñanza de la historia reciente?

B: Un impedimento que es ventaja a la vez: ellos no conocen nada del tema. Estos estudiantes son generación 2000, conocen la dictadura a través de testimonios. Saben que hubo dictadura en Uruguay pero no saben por qué ni saben que hay libros donde la pueden estudiar. Los que saben del tema es porque en la familia se trató el tema. Ese “desconocimiento” permite la objetividad en su tratamiento.

P: ¿Es posible la objetividad en la clase de Historia?

B: No es posible la objetividad total en Historia. Hay que tratar de procurar siempre el respeto del principio de laicidad.

P: ¿Les interesa el tema?

B: Sí, tienen curiosidad.

P: ¿Cuáles son las estrategias que te han dado mejor resultado al abordar la historia reciente en la clase de Historia de Bachillerato?

B: Yo parto de la necesidad de formar ciudadanos. La política es todo: desde el sueldo que percibe el padre de familia, el costo de sus zapatillas (champions)...Trato de hacerles ver la política desde ese punto de vista. Les pregunto si leen diarios, ven T.V. Este año me propuse pedir que traigan noticias vinculadas a la situación política del país. Una vez leída, que lo relacionen con los políticos, con la pre dictadura, con el gobierno de Pacheco Areco, que busquen qué pasaba en la región, por qué un país llega a una dictadura. Trato de hacer hincapié en la pre dictadura, les pregunto por la economía, la sociedad de los '60 y les pregunto si en esos años, el país vivía en democracia.

Una estrategia es plantearles preguntas conflictivas, disparadoras, trato de intervenir poco, los divido en grupos y los oriento en el trabajo de buscar libros, videos, artículos de prensa que referían al período. Me preocupa la formación de ciudadanos responsables. En los videos les interesó ver que en las calles de Montevideo había “milicos” durante la pre dictadura y lo corroboraron con la memoria de las familias. “Mi abuela me dijo que ella recordaba...”

Otra estrategia es que los estudiantes exploren por su cuenta, hubo un equipo de seis estudiantes mujeres que tomaron como punto de partida el neo batllismo hasta el gobierno de Pacheco Areco. Fue uno de los meses más entretenidos de mi vida. Hicieron un relato tan vívido que quedaban ganas de seguir la próxima clase y así durante un mes y medio. La madurez demostrada al seleccionar el material y presentarlo fue reconfortante.

En la evaluación del año destacaron el haber trabajado en grupos, tenían “elementos objetivos” y los podían contrastar. Pero la principal estrategia es plantear una investigación sobre un tema poco trabajado sobre la dictadura en Uruguay teniendo en cuenta ambos bandos: Militares y MLN.

La evaluación final consistió en la presentación de la investigación realizada en equipo. Para ello, la profesora se planteó dos clases de objetivos:

- a) Ocultos
 - b) Expresos.
- a) Los objetivos ocultos pretenden que los estudiantes tengan idea cabal de nuestra Historia “pero no oyendo una sola campana”, consignó la docente.

b) Que no se vayan del liceo sin conocer los pasos básicos para hacer una tesina.

Encontré resistencias, no saben hacer una tesina. Estudiaron en libros de investigación; la mayoría optó por la investigación cualitativa. Quedaron fascinados con las entrevistas. Les exigí grabar, desgrabar y transcribir, le tomaron “el gusto” al trabajo de investigación. Pienso que eso tiene que ver con el “oficio del docente que “es plantar una semilla” y dejarla ¿crecer? La pregunta queda flotando en el aire...

P: ¿Qué conclusiones sacas de esta experiencia?

B: Es la primera vez que completo todo el programa. Una excelente estudiante me dijo: “A mí la política no me gustaba, no me interesaba, ahora sí”. (La profesora B agrega: “Lo lograrás en uno en veinte...”) Todo parte de la formación en la casa, yo tenía diez años cuando comenzó la dictadura, les cuento.

Hace un tiempo que he renunciado a que mis alumnos aprendan solamente Historia, pretendo que a través de la Historia, me he despreocupado de lo disciplinar, que sepan distinguir lo que es una dictadura y una democracia.

Que sepan distinguir el equilibrio entre lo que les dicen, ven, lo que leen.

Para mí, los objetivos, la planificación, la visita de la Inspectoría, no me importan. Yo creo que la Historia es la asignatura más maravillosa que hay. Porque si sabemos historia sabes todo, le abris la ventana al chiquilín. Debe haber una buena persona en el docente. Es una asignatura que sirve para “flechar la cancha” pero eso a mí no me gusta.

P: Me hablaste del entusiasmo de los estudiantes al trabajar en equipos, indagando, investigando. ¿Cómo ves o visualizas la o las diferencias entre enseñar Historia tradicional-Egipto, la Revolución Francesa- y esta, la historia reciente? La diferencia está en que ¿pueden aparecer testigos que dicen “eso no es así” o “esto no ocurrió de esta manera.”

B: Yo creo que eso va un poco en el abordaje que le da cada docente al programa. Particularmente, hay un interés marcado en mí de jerarquizar Uruguay porque uno se entusiasma con las primeras unidades y le dedicas mucho tiempo a ellas y cuando llegas a Uruguay no tenés tiempo de ver prácticamente nada. Y en realidad, ellos (los estudiantes) salen de Bachillerato sabiendo mucho de Europa y Estados Unidos pero no sabiendo de su propio país, entonces yo siempre hago un cambio, siempre o casi siempre, eso lo negocio

con ellos, y se lo fundamento, de alterar el orden en el programa de 6º para tener tiempo de trabajar con Uruguay.

Y lo otro está en que ellos tienen su cercanía, ya sea de su familia, sus amigos, de gente que de alguna manera vivió algún aspecto de la dictadura. A ellos les llegan testimonios subjetivos de la dictadura.

P: Si.

B: La idea es que en la clase de Historia y de la manera más objetiva posible, aunque objetivo no va a ser nunca, ellos logren llegar a los materiales que existen y se formen su propia opinión de lo que les ha llegado como una narrativa, como un relato. Que de ese relato qué es lo que realmente pasó, lo que no pasó, lo que me contó Fulano o Mengano, fue así o no fue así. Esa es más o menos la idea, a través de un método científico cuasi científico porque lo que ellos hacen no es una investigación, hacen un acercamiento a una investigación.

P: Una aproximación, significa que a través de la memoria, eso que me decís: son testimonios, son subjetivos porque cada uno lo mira desde un lugar.

B: Si,

P: Con la llegada de esos testimonios a la clase, vos estás haciendo memoria y después lo vas a historizar...?

B: Si.

P: O sea que la vas a introducir de manera “cuasi científica” en la Historia

B: Si

P: Y desde el punto de vista de la evaluación, vos cómo sentís que se diferencia... antes me habías dicho que lo que más te interesa es formar al ciudadano. Que ellos tengan conciencia de que la política no es algo alejado de ellos, sino que tiene que ver con esto: con el precio de la yerba (la docente está con un mate); con el poder hacer cosas simples de la vida cotidiana: en eso está la política. ¿Cómo lo evaluás? A ellos, ¿les interesa ese período? Es posible evaluarlo? ¿Sólo lo haces a través de esa “cuasi investigación”?

B: Mirá, yo te voy a decir, en general yo siempre a fin de año hago una evaluación de todo el curso, no solamente de la investigación. Y a ellos les resultan interesantes varias estrategias. Les resulta interesante el trabajo en grupos; ellos dicen que les encantó trabajar en grupo tal o cual tema. O sea que se sienten muy cómodos, incluso para trabajar el material, conseguir el material, les resulta más fácil trabajar así, no? Y también ellos te hacen ver desde este tema, puntual de la Historia reciente, que les ha resultado interesante porque ellos se enteran de cosas que no sabían.

P: ¿Por qué falta el relato de la familia?

B: O porque el relato de la familia es sesgado. Bueno, obviamente, porque es el relato de una persona, va a ser sesgado.

P: Si, claro.

B: Entonces, la idea de la clase de historia es que ellos tengan el abanico abierto, es decir que no se queden con una sola versión; ya que no la vivieron, bueno que la formen, que la construyan, pero tomando en cuenta todos los puntos de vista. Como yo te dije, la clase de Historia puede servir para manejar la información para un lado o hacia otro; no es esa mi intención. Justamente, la idea es que si en la clase está predominando una u otra postura, eso es romper el equilibrio de la balanza. En verdad, cada sector interviniente tuvo “su” verdad, no hay una verdad absoluta.

P: Claro...

B: Pero que desde la Historia, lo que yo puedo aportar desde la clase como docente de Historia, es decir a los muchachos: esto es blanco, esto no es tan blanco, esto es más gris, esto es menos gris. Pero ¿por qué? Que él tenga autonomía de pensamiento para que si no tiene alguien que lo guíe delante, tenga la autonomía de pensamiento y pueda adoptar una posición.

P: Claro

B: Sin dejarse llevar solamente por la subjetividad, a eso me refiero...

P: Si, claro. Entonces este planteamiento que vos hacés, cuando vos en 5to. dás la Revolución Francesa, esto no se va a plantear. Que ellos te digan: “Esto yo no lo sabía” “En mi casa no me dijeron”.

B: Si, si se te plantea.

P: ¿Si? ¿También?

B: Si, porque cuando vos das la Revolución Francesa en 5to, si lo das bien estás planteando desde la situación de la Asamblea Nacional Constituyente los conceptos de derecha, de izquierda, de centro, que eso lo podés aplicar perfectamente a la Historia actual...A mí se me plantea en cualquier tema.

P: Claro, pero yo digo el testimonio no, no va a haber testimonio...

B: No, el testimonio, no

P: Esa sería la diferencia...

B: A menos que vos traigas el documento, el testimonio de alguien, que también puede ser.

P: Entonces, ¿no sería tan diferente?

B: No, yo creo que el tema no pasa por los “temas”, pasa por el docente por las estrategias que utiliza en el aula.

P: Claro, o sea qué...?

B: La diferencia que vos tenés en el testimonio es que en ambos casos, al testimonio lo podés tener. En historia reciente, podés tener un testimonio vivo. En la historia de la Revolución Francesa es un testimonio escrito. Es testimonio al fin! Claro, evidentemente, el aporte que va a hacer desde el punto de vista emocional, no va a ser lo mismo que la lectura del documento.

P: Hay una carta de Fenelón en la que él se queja de los impuestos, es un testimonio que vos decís, está mirado desde un punto de vista de él, que se veía afectado por la carga de los impuestos. Siempre me acuerdo que un alumno me preguntó “Y qué le pasó a Fenelón?” “¿Lo condenaron a muerte?” “¿Lo llevaron a la Bastilla?” Pero eso no es lo que importa, lo

valioso es su testimonio... La diferencia es que aquel se escribió y éste puede ser vivo y oral y desde el punto de vista emotivo...

B: Desde ese punto de vista, yo pienso que al alumno le puede llegar más.

P: Claro, porque vivió otras situaciones.

B: Si viene un abuelo que vivió en la época de la dictadura y lo traés a la clase para que dé su testimonio...es lo mismo que si vos traés a un sobreviviente de un campo de concentración y da su testimonio en la clase, es obvio que el alumno va a tener otra mirada sobre el campo de concentración, que si solamente pasamos un video, que es también un testimonio.

P: Si, seguro. Y desde la evaluación, para terminar, para vos ¿es lo mismo trabajar, o sea, no te ofrece mayor dificultad el abordaje de la historia reciente? O ¿si la ofrece?

B: Si, te ofrece, si lo planteas como un trabajo de cuasi investigación, planteas porque vos tenés que plantearle toda la metodología de investigación antes a un alumno que no está preparado para investigar.

P: Es un desafío...

B: Ah! Totalmente!

P: Un desafío grande...

B: Y muchas veces, ellos te entregan el trabajo pensando que te entrega es una investigación y no es una investigación, ni cerca...ni siquiera es un trabajo de corte monográfico. Pero, igualmente yo se los acepto en el entendido que vos te ubicas en el lugar de ellos y es difícil inculcarles algo en un solo año cuando "de atrás" no se les ha venido enseñando a hacer un trabajo de investigación.

P: Claro, si, si...Porque es algo relativamente nuevo, no todos lo hacen...

B: Esto te iba a decir, tampoco hay una unificación de criterio, que vos digas: En Preparatorios, todos estamos de acuerdo y en alguna medida todos mandamos a hacer un pequeño trabajo de investigación y unificamos criterios y los pasos a seguir...No, lo hago yo sola o lo hace la profesora de Filosofía...Ni siquiera coordinamos. Después ves la

dificultad que hay para hacer una investigación a nivel terciario. Vos decís, les mando a hacer un trabajo de investigación, no es un trabajo riguroso de investigación. Es un acercamiento a la realidad desde lo modesto que pueden hacer ellos de investigar.

P: Si, es cierto. Bueno, y por último, vos ¿sentís que cuando trabajas el tema de Uruguay que vos decís es central, sentís en ellos un mayor involucramiento, diferente que en el tratamiento de la “otra Historia”? ¿Sentís que ellos se involucran más? ¿O...?

B: Probablemente haya más interés, ellos descubren algo que para ellos es nuevo...

P: Es nuevo, a pesar de que no es “tan nuevo” Porque pasaron muchos años desde la dictadura...

B: Pero ellos no habían nacido.

P: Si, no habían nacido...Uno dice Historia reciente: la historia de la dictadura y nos referimos a la historia de la dictadura, o a los primeros años de la pos dictadura, no es tan reciente en términos temporales...

B: Pero para ellos, si.

Entrevista a la profesora C. 6to. Derecho, turno Vespertino, Liceo N° 1

Esta entrevista a la Profesora C, fue realizada en el Liceo 1, después de la observación de sus clases.

P: ¿Cuáles son las estrategias más que te resultan más efectivas cuando abordas la enseñanza de la historia reciente?

C: El relato donde los alumnos se “prenden”; la búsqueda del testimonio oral; registrada en sus cuadernos y una vez que la busque y la registre en su cuaderno, después van hacia la bibliografía.

P: O sea, ¿haces un camino de la memoria a la búsqueda de la historia? A la confrontación de datos, conocimiento y documentos. Eso es para ti lo más efectivo...

C: Si, lo que me ha dado más resultado en este año. Los alumnos se entusiasman y no sabían qué había pasado. Buscan testimonios, buscan vecinos, personas que ellos vean a diario. Tal vez lo “bueno” es que como yo soy “grande” puedo contar desde mis vivencias e ir involucrando

una cantidad de personas, un montón de nombres de personas que ellos pueden ir y tener el testimonio oral. Un dato importante para este y otros temas.

Los observo, es una percepción, no tengo cómo comprobarlo con rigor científico: los chiquilines necesitan del relato del adulto mayor que no lo tienen. Eso les falta.

P: Eso es bien interesante...

C: Es un “debe” que tienen estas generaciones porque cuando comenzamos a relatar aspectos de los años ’30 o de los ’40; cómo se vivía, cómo se comía, cómo nos vestíamos ...el muchacho queda “atrapado”.

P: Queda “enganchado”, si, si, claro. Y en esa relación entre la memoria, los testimonios que buscan y la historia, ellos completan la historia...?

C: No, en sí no la completan todavía. Van encontrando en los diferentes grupos políticos, por ejemplo el grupo armado, por ejemplo en el Partido Colorado, por ejemplo el Partido Nacional... pero van a encontrar gente que todavía no habla que son los militares. El militar de alto rango, no habla.

P: Ellos, ¿tienen acceso a los militares de alto rango?

C: Si, tienen acceso porque ellos han ido a buscar esa información, se han comunicado con el Batallón.

P: Oficiales, por ejemplo?

C: Seguro, oficiales, ellos van, dicen que van del Liceo 1, lo que están haciendo, se presentan, pero “eso” no se trata; el que fue oficial de “eso” no quiere hablar. Seguiremos “rengos” en eso. Si habla el vecino, la vecina, entonces obtienen información de ellos. Cuando digo “vecino, vecina” ellos no se identifican en la actividad o qué rol cumplían en ese momento. Pero les “hacen el relato”.

P: O sea, que para ti, ¿es enseñable la historia reciente?

C: Totalmente, totalmente. Además, después que logran la investigación, ese proceso de la investigación, ellos son críticos, reflexivos. Yo apunto a la generación esta y apuesto a ellos. Pero como docente “grande” que soy, me cuesta.

P: Cuando dices, “grande” te refieres a que estás en 7º grado, tienes más de 25 años de trabajo docente...

C: Venimos “a caballo” de diferentes generaciones y de diferentes posturas de estudiantes. Y de diferentes posturas frente a la enseñanza de la Historia. Entonces, en sí, los trabajos grupales, después los trabajos individuales y los trabajos de investigación se prenden, se unen, les gusta y trabajan mucho más y aprenden mucho más.

P: Nosotros hablamos de la enseñanza de la historia reciente, hablamos de estrategias, vos me dijiste las que te daban mejor resultado con los estudiantes. La pregunta mía ahora apunta a la evaluación, cuando planteas la evaluación, ¿sentís que entre la enseñanza de la historia reciente y la evaluación y la llamada “historia tradicional”, por ejemplo cuando trabajas la historia de la Revolución Francesa, o algún tema donde no puede aparecer el testimonio vivo, vos sentís que en la evaluación, hay diferencia?

C: Qué pregunta...

P: Es una pregunta difícil...

C: Es una pregunta difícil...Las evaluaciones tienen que ir de acuerdo a cómo trabajaste pero muchas veces se van de las manos, es decir, planteas la evaluación y tenés del otro lado una respuesta que es propia del alumno. La cuestión es que creo que hay que buscar la evaluación- que nunca encontré el punto correcto- lo voy a aclarar, creo al menos, creo yo que no es correcto...que no necesariamente tiene que ser el oral, no necesariamente tiene que ser el escrito, no necesariamente tiene que ser... algo tan organizado y pautado para todos los alumnos porque, de repente, con la evaluación de la historia reciente muchas veces los chiquilines tienen, he descubierto esto, que tienen formas de evaluarse de que los evalúen ellos...

P: ¿Autoevaluación?

C: Sí, auto y coevaluación a partir de canciones...

P: Ah sí?

C: De grupos que yo no los conozco, que si los conozco, no les presté atención a la canción, entonces, te traen la canción, y te están diciendo lo que en definitiva querés evaluar. Es decir que lo entendieron.

P: Si, lo entendieron,

C: Si, un ejemplo bien concreto, dando neoliberalismo durante la dictadura, si hoy vivimos una etapa pos-neo o con características neoliberales, me trajeron una canción de La Bersuit, que obviamente lo que traslucía es todo lo que es el neoliberalismo, quiere decir que si lo pudieron trasladar a una canción que ellos conocían...lo comprendieron...

P: Hubo transposición didáctica...

C: Si, hubo adquisición de conocimientos, entonces después lo aplicaron...Todavía...

P: Esa ¿es la mejor evaluación...?

C.: Esa es la mejor evaluación, que hacer un escrito o en oral, trabajarlo así.

P: Claro...

C: Y la misma pregunta, con la Revolución Francesa, lo que sucede es que en Historia hay que trabajar todos los temas trayéndolos al día de hoy, porque a mí no me interesa qué pudo hacer Napoleón si yo no lo puedo relacionar con el día de hoy. Es decir, no me importa la historia de los pueblos si yo no puedo llevarlo al plano nuestro, personal. Entonces, siempre, aunque tenga que dar la Prehistoria, ...

P: Vas a vincular al día de hoy...

C: Al día de hoy, de qué otra forma lo podemos traer, lo podemos comparar...

P: Lo que quiere decir que cuando aplicás una estrategia, no te importa cuán lejos el tema está, sino que lo que importa sea...

C: No, lo que importa es que lo puedas llevar al día de hoy. Por ej, estoy dando Nuevas Ideas, lo importante es la cultura de hoy, visualizar qué cultura tienen, puntualizar qué es lo que están viviendo los chiquilines...Entonces después ellos optarán si lo quieren cambiar o no. Si? Bueno, entonces, las Nuevas Ideas del Siglo XVIII eran estas, estas, estas...pero hoy esto cambió...

P: Cambiaron su tiempo

C: Seguro, estamos en otro tiempo, en otro espacio, es otra generación. A ver, ¿cómo la vemos? ¿Desde dónde la vemos? ¿En qué la vemos? En lo que aconteció en Paysandú, en lo que sale en los medios de comunicación, en canciones, en poemas, en cómo viven ellos...

P: En cómo viven ellos...O sea que estás formando a un ciudadano que tiene que ser crítico y consciente de que así como otros hombres modificaron su historia, su vida...

C: Seguro...

P: ...ellos también pueden modificar...

C: Claro, críticos y conscientes ya desde el momento que le das la situación, los relacionas con el día de hoy, ahí ya los estás parando en una realidad que es la de ellos... Bueno, ahora después qué actúen o cómo actúen es una decisión de ellos...

P: Claro, pero la historia ha sido un motor para eso...que tenemos en la Historia la posibilidad de incidir...

C: Yo creo que es de las asignaturas

P: ¿de las más cuestionadoras?

C: De las más cuestionadoras, no, no es la más cuestionadora, es la que te enseña a cuestionar...forzosamente por peor estudiante que sea el muchacho...siempre algo le queda...

P: Siempre algo le queda...

C: Mucho, con más intensidad, con menos intensidad, pero siempre algo le tiene que quedar y tal vez no le queden los datos de la Revolución Francesa, pero si lo estoy comparando con el día de hoy, que algo le quede del día de hoy, eso es razonamiento crítico-reflexivo...

P: Claro...sí, sí, sí

C: Es a lo que apuntamos

P: O sea que vos no encontrás que tenés mayores dificultades para dar la historia reciente que para...

C: Para nada...

P: Que con la historia tradicional...para vos es lo mismo...

C: No, no es lo mismo...

P: ¿No es lo mismo?

C: De la historia tradicional yo tengo un montón de conocimientos que se tienen que apoyar en esa información que tiene una fuente documental, en que se tienen que apoyar. Entonces, la historia reciente, la de hoy, lo que está pasando hoy es pura información, entonces me quedo empantanada si no traigo el hilo conductor y me quedo sólo con eso...

P: Yo me refiero a la historia reciente de la dictadura...

C: Pero hay documentación

P: Si, hay...

C: Si! Hay muchísima información, ahí no te empantanás...muchísima documentación y desde distintos lugares, de diferentes ideas...

P: Claro

C: Desde distintas ideas y posiciones, entonces ahí no te empantanás...

P: Y hay que ofrecerlas todas..

C: Todas, el que quiere buscarlas, las tiene...

P: Vos decís que te empantanás más en el presente?

C: En el ahora, te podés empantanar cuando lo enganchás con un acontecimiento de ayer o de antes de ayer que lo vimos en los medios de comunicación, informativos, si? O Internet. Entonces ahí hay que usar el concepto de la diferencia entre información y conocimiento...qué es de información y qué es de conocimiento...

P: Claro, que es lo que el docente tiene que hacer, el docente tiene que ayudarlo a seleccionar, lo difícil que es...porque la información cambia vertiginosamente...

C: Y no siempre es la correcta...

P: Si, porque hay intereses...está distorsionada

C: Está distorsionada, y hay intereses múltiples ahí...no?

P: Bueno entonces, tu forma de evaluación sería esa, a través de un poema, a través de una canción, ...sino que hay otras formas..

C: Si

P: No solamente el escrito o el oral...

C: No, de repente hay gente que le gusta dibujar y a través de una historieta te puede plantear una historieta con conceptos bien puntuales y vale también...

P: Claro...

C: Y no corrijo la historieta, obviamente, corrijo los conceptos, obviamente, los dibujos

P: Obviamente...

C: Es decir, un poema, hay un montón de chiquilines que les gusta

P: Si, que les gusta escribir...

C: Que les gusta escribir, y bueno, a ver cómo lo escribís...

P: O sea que la historia reciente te ofrece una amplia gama de posibilidades...

C: Toda la historia te ofrece...

P: Toda la historia. No es solamente la reciente...

C: No, es solamente la reciente...y a veces ellos la sugieren...y los docentes no nos dábamos...al menos yo no me daba cuenta

P: Que ellos ¿sugieren una forma de evaluar?

C: Si, sin utilizar la palabra "evaluación", cuando te hablan mucho de música, yo les dije: "tráeme algo, así les dije! Tráeme algo que me hable de eso".

P: Si, yo vi en tu clase que ellos mismos sugerían canciones, videos...

C: Ellos mismos me van dando, la mayoría de los grupos, uno descubre con ellos; mirá este sabe y me sirve para evaluar...

P: Muchas gracias! Muchas gracias.

Entrevista realizada a la profesora A

A diferencia de las otras dos entrevistas, esta fue realizada en el domicilio de la docente A, esto obedeció a la disponibilidad de horarios de la docente.

P: Hola, Profesora. Muchas gracias por recibirme en tu casa. Como sabes, mi trabajo de tesis está basado en la enseñanza de la Historia reciente. Busco conocer las estrategias más eficaces para su enseñanza; conocer sus problemas, dificultades que nos presenta a los docentes su enseñanza. Yo ya te he visitado en tus clases, conozco alguna de tus estrategias, esta entrevista busca complementar el registro. ¿Cuáles son las estrategias que en principio las que te parecen más eficaces de acuerdo a tu experiencia para abordar las clases de Historia reciente en Bachillerato?

A: Una de las estrategias...en principio, te diría, que desde que empezó el nuevo programa con la inclusión de la enseñanza de la Historia reciente yo estaba dando los cursos en Magisterio. Tuve la oportunidad de hacer un curso de Verano con los profesores de Historia de aquel momento donde ofrecíamos la forma de dar el nuevo programa. Que era muy discutido, fue muy discutido a nivel de las autoridades, a nivel de las instituciones...

P: ¿Cuándo fue ese curso? ¿Te acuerdas?

A: No, no me acuerdo. Me parece que fue en el programa del '96...No, por el 2000...Recuerdo al Prof. Gerardo Caetano que vino y mucho apoyo de Demasi y de...esta profesora que hace el curso con nosotros...la profesora Ema...

P: Ema Zaffaroni

A: Sí, la Prof. Ema Zaffaroni. Utilizamos entrevistas que la APHU (Asociación de Profesores de Historia del Uruguay) había hecho. En toda esa “movida” estaban las opiniones del Mtro. Soler, se salía de la dictadura. Era una reformulación a todo nivel y se venía trabajando y eso costó muchísimo...Se venía trabajando hasta el '67. Nadie daba más allá de los años '60...porque claro, los años '70 ya eran años de dictadura y por eso, lo que todavía llamamos “historia reciente”

P: Si, si, pero ya hay otras cosas más recientes...

A: Hay cosas más recientes...quedó ese rótulo, era difícil y tampoco había muchas publicaciones. Ahora hay muchísimo material.

P: Si, si

A: Ha habido una apertura en cuanto a publicaciones, muchísimo más; antes había muy poco y todavía la resistencia...

P: ¿Ahora?

A: No, antes...pero debo decir que tuve la suerte, hoy lo puedo decir, de haber vivido esas incertidumbres que también se daban en mí. ¿Qué pasa? Yo también fui formada en tiempos de dictadura.

P: Si, si

A: Para mí también fue estudiar un tema nuevo para poder enseñarlo.

P: Si, si.

A: Entonces, al desafío de la historia reciente, buscarle estrategias lo viví desde mi experiencia. Y después, a medida que la trabajé en 1er. Año de Formación Docente, a nivel de Magisterio, en el programa de Mundo Actual, más que nada cuando se trabaja en 6to. de Derecho, que se da el Uruguay. Era un tema que hace unos años atrás los alumnos tenían sumo interés en saber y...más que nada porque hasta ahora dicen: “En mi casa dicen que eran buenos tiempos...”, “o por qué no volverá la dictadura”...o “deberían volver los militares.” Entonces, esos jóvenes, que tienen 20 años no tienen idea de lo que pasó en el contexto de hace 40 años atrás.

P: Claro...

A: Se da una contradicción entre cómo entendemos la democracia, hoy valoramos la democracia y cómo hay gente...y todo lo que quedó de aquel tiempo. Los tupamaros, las armas, los secuestros, los militares...sigue siendo un tema que a los jóvenes les interesa.

P: Les interesa

A: Sí, y siempre te están preguntando: “¿Cuándo la vamos a dar?” “Vamos a dar la dictadura?” Les interesa mucho más que cuando decimos: “Vamos a hablar del artiguismo y su vigencia” Ah...consideran a Artigas aburrido y les interesa mucho más...Entonces...y ahora yendo al tema de las estrategias, hay que aprovechar ese interés que hay en las generaciones por conocer los años de la dictadura o de la historia reciente.

P: Sí, si...

A: Y a diferencia de cuando recién se empezó a dar...que había como un miedo desde los docentes, desde las instituciones y el propio docente estaba...no sabiendo bien si lo dice...si no lo dice, es decir que la gente está viva...

P: Claro, esa es la diferencia-como vos decís- con la historia del siglo XIX...tener que afrontar el testimonio,

A: Había que tener precaución...la Historia tiene que ser sumamente objetiva, se tornó mucho más difícil porque para que realmente sea objetiva hay que estudiar diversas miradas. Nosotros como profesores teníamos que seleccionar y eso es una de las cosas que trato de hacer hasta ahora. Seleccionar cosas ...lecturas, artículos, películas y ahora muchas cosas que ellos mismos pueden buscar...que un mismo hecho refleje las distintas miradas...y que se entienda por qué hay gente que aún no reconoce, que no hubo respeto a los Derechos Humanos...Fueron muchos años...al no tener la Constitución...Cómo a pesar de eso...hay gente que defiende esa situación! Entonces hay que ver el contexto, no? Las huelgas, los movimientos obreros, los sindicatos, entonces es realmente un tema muy interesante! ¿Estrategias? Todo lo que tenga que ver con darles a ellos información y decirles de dónde está sacado.

P: Ellos, ¿leen?

A: Que ellos busquen, que lean...llevarles...proveerles de información, entrevistas...

P: Ellos, ¿hacen entrevistas?

A: Las dos cosas... Cosas que están publicadas...y entrevistas a personas, por ejemplo, que estuvieron presos, o que estuvieron en las marchas, o que participaron del Plebiscito del '80. Cuando se lee la Proclama (se refiere a la proclama del acto del Obelisco en noviembre de 1983) Yo te digo cómo la he trabajado. A mí me gusta mucho contextualizar en el tiempo...

P: Si...

A: Mundo...América...Uruguay

P: Si, eso es lo que vi en tus clases...

A: Eso me parece que es fundamental...el contextualizar para que se vea que no es un hecho aislado...Fue un tiempo coyuntural la década del 60...el '70...y cómo en América Latina hay todavía una repercusión de Cuba, de ¿no? De la situación de la Guerra Fría...que eso lo tienen que tener clarísimo que se da en un contexto de Guerra Fría...de donde en toda América Latina fue teniendo golpes de Estado. Y porque no fue casualidad...de la misma forma que después cada país de América Latina fue logrando salir a la democracia de distintas maneras...Y que quede bien claro qué cosas hacen diferente a las otras dictaduras de la dictadura uruguaya...Bueno, ya te digo...el contextualizar Mundo...América...Uruguay...ese continuo juego de qué estaba pasando es una de las formas en que la trabajo y que me ha dado muy buenos resultados.

Y después trabajarla por etapas o los períodos...un poco la línea de Caetano que habla de una etapa previa; la verdadera dictadura y cada acontecimiento que pasó y el retorno...

P: Vos dijiste: “objetividad” en Historia. A vos, ¿te parece que es posible ser objetivo en Historia? Porque dijiste “es necesario ser totalmente objetivo o algo así en Historia. ¿Te parece que es posible? Sobre todo cuando uno aborda esta etapa de la Historia?

A: A mí me parece desde mi experiencia que trato hagan todas las lecturas, ¿verdad? Y que ellos entiendan por decir algo: cuando se muestra que hubo asesinatos, poner en claro que lo primero y lo principal es la vida de las personas y que también soldados cumpliendo con su deber...eran padres de familia y también murieron...También hubo torturas y secuestros. Entonces para que no me lleve lo que uno puede tener de opinión subjetiva, trato de usar el tema para valorar los Derechos Humanos.

P: Mm

A: Entonces, me quedo con la tranquilidad de conciencia hacia mí misma de que, bueno, hay que valorar los derechos

P: Los Derechos Humanos son universales...

A: Si, el derecho a la vida, la libertad de expresión...un montón de cosas que ellos tengan y valoren que no pasaban en la Dictadura y como ellos dicen que les gusta muchísimo, también preguntar en sus casas...

P: Ah si, los testimonios...la historia oral...

A: Si. Los testimonios, eso les gusta. Entonces preguntan en la casa y eso es muy enriquecedor...y te dicen: "Porque mi abuela dijo tal cosa" ..."Mi padre dijo...tal otra" Y eso es muy útil para saber qué hay detrás de cada estudiante, qué historias de vida hay...Porque me ha pasado que hay estudiantes cuyas familias son militares...

P: Si, claro.

A: Hay que estar con cuidado de no herir...de que les queden ideas claras de cómo fueron las cosas...

P: Muchas gracias. No sé si querés decir algo más. Me decís que a los estudiantes les interesa mucho.

A: Si, les gusta mucho y siempre quieren saber más; siempre están preguntando: "Y Ud. ¿Qué opina? Y también es muy enriquecedor después de leer un documento, de ver una película, es enriquecedora la puesta en común...

P: Si, si

A: El trabajo en equipo, la puesta en común...Porque realmente salen los comentarios más insólitos que te puedas imaginar de la visión de los jóvenes. Desde que les parece que son actos muy heroicos, les parece que ellos se ponen en el lugar de quienes mantuvieron la huelga (se refiere a la Huelga General como respuesta al Golpe de Estado en 1973) y ver la heroicidad que demostraron, eso de "ponerse en el lugar de otro". Por ejemplo cómo hubo gente- siempre hago hincapié en que perdió su trabajo o estuvo preso, sufrió tortura...y se reinserta en la sociedad y actúa sin odios!

P: Sin rencor!

A: Eso, hay muchas personas que han estado en el Gobierno, que viven y si es posible mostrarles casos, acá hay una maestra, hay un señor que es sindicalista, profesores...que han dado

testimonio de sus vivencias...cómo se manifestaron y han podido vivir sin el rencor adentro. Quizás, sí, el dolor. Acá hay todo un tema que tiene que ver con la Memoria.

P: La Memoria y las memorias...

A: Cómo se guardan, como hay gente que le gusta recordar y después que pasa el tiempo...una cosa es cómo lo vivió y otra cosa cómo lo recuerda. Es un tema realmente apasionante...

P: Apasionante. Apasionante para unos y otros...Porque como vos decís, la confrontación generacional, ellos lo ven como “heroico” en un momento en que es tan diferente! Fijate que los que estuvieron presos eran muy jóvenes, tenían menos de 30 años.

A: Si, ahí está la gran diferencia. Tiene que ver con el contexto. Sigo con lo mismo, si el alumno no tiene claro que en aquella época no había celulares...cómo se llevaban los mensajes, no? Y yo les decía, cómo a Paysandú llegaba una delegada de un sindicato y traía una carta...con un rollito en la mano, en la ONDA en una agencia

P:...que ya no existe...

A: Qué comprendan que entonces no existía el “ahora”, el instante...

P: El instante...

A: Que todo se ve y se sabe...y que la gente era muy diferente, la gente del '60 era muy comprometida

P: Muy comprometida, muy militante

A: El valor de la palabra...

P: Y de la confrontación política.

A: Realmente...no había como un doble juego. Ahora la propia situación del mundo. Hay como un desencantamiento...de todo se desconfía...Claro, la pérdida de valores que se está dando cada vez más...

P: O que cambiaron los valores, más que pérdida, cambio. Eso que decís, el valor de la palabra...Te dicen “mañana voy por tu casa” y ...

A: Y también las imágenes, uno las utiliza hasta ahora y son de la época...y ahora todo...

P: Es tan fugaz...

A: En todos lados hay falta de respeto, violencia, guerras de todo tipo...Entonces hay que tratar de mostrar todo aquello en el contexto de la época. Y una cosa que los inquieta, que te preguntan: "Ud. Qué dice?" "Va a volver?" (la dictadura...) Y más con la situación ahora en Venezuela...

P: Concretamente, la pregunta es sobre la evaluación. Porque nosotros hablamos de la enseñanza reciente, hablamos de las estrategias, hablamos de tus inicios en esta temática pero no habíamos hablado de las formas de evaluación. Sobre todo me interesa saber si evaluar la historia tradicional, lo que podría ser la historia más lejana, yo qué sé, más lejana en el tiempo y en el espacio, no? De repente un proceso europeo, no sé. La Restauración, por ej, un proceso que no nos toca tan de cerca como la historia reciente de la dictadura en nuestro país...si vos aplicás los mismos procedimientos, sentís que es más difícil evaluarla, a ver cómo encarás la evaluación de la historia reciente.

A: En este proceso en el que he tenido que ir experimentando el trabajo con la historia reciente, me parece que me ha obligado a hacer una evaluación diferente. E incluso con las vivencias en las devoluciones de los trabajos de evaluación muy distintas, noto que los estudiantes...cuando se hace el trabajo de devolución de los trabajos de evaluación. Y he buscado formas nuevas de evaluar porque a medida que ha pasado el tiempo desde que se empezó a enseñar la historia reciente, cada vez hay más materiales, cada vez utilizo en mis clases distintos recursos que yo sé que después los voy a poder evaluar..

Por ej mirar un documental, escuchar alguna entrevista, trabajar con documentos de un periódico cartas, con testimonios orales y escritos, con opiniones de distintos autores, por ej. Se me ocurre, que son muchísimas herramientas de evaluación que he ido utilizando y me parece que la historia reciente te permite utilizar muchísimas formas de evaluar que no son las tradicionales y que dan muchísimo resultado porque enriquece la devolución, porque cuando uno devuelve el trabajo escrito se hace una especie de comentario, y se vuelve a tocar el tema con otras perspectivas, cada cual vuelve a comentar sobre los hechos que no habían quedado claros o nombres de personas...parece mentira pero como uno lo vivió, parece mentira que ellos no tienen ni idea quién fue. Personajes de la historia reciente. O sea que en definitiva para la evaluación me ha exigido buscar nuevas estrategias de evaluación; buscar y usar una cantidad

de recursos que hacen que la evaluación no sea la tradicional... Y noto que se logra muchísimo, es una instancia más al evaluar..

P: Al evaluar, se vuelve a retomar...

A: Se vuelve a retomar y se amplía... Y se vuelven a formular preguntas y debates y opiniones y a buscar más información sobre algo que no quedó claro; y siempre les queda una expectativa, curiosidad porque en general es un tema que les encanta...

P: Si, si me habías dicho que les gusta mucho, que se entusiasman mucho más que con otra historia tradicional... la de Artigas, me habías dicho.

A: Si, si,

P: Así que bueno, en las primeras preguntas habíamos hablado de las diferencias, incluso en el tratamiento entre la historia tradicional y la historia reciente... una y otra...

A: El utilizar recursos como es por ej una lámina, un documento, es decir, también se hace con el Absolutismo, con los descubrimientos geográficos, con lo que sea... pero con la enseñanza de la historia reciente, a ellos les gusta más

P: Lo sienten más vivo, más cercano...

A: y también que hay mucho material, por suerte, ahora, que te permite relacionar con un montón de cuestiones, por ej qué estaba pasando acá en Paysandú, acá la parte de historia local que a mí siempre me encanta relacionar, que les quede esa curiosidad...

P: Esa impronta local...

A: Relacionar el tema con los derechos humanos, con todo lo que está pasando, que ellos ven la realidad que hay ahora, El tema si detienen o no los militares, hay todo un..

P: Si, si claro,

A: Les interesa...

P: Y me habías comentado la preocupación que tenían de que se volviese a repetir,

A: Si.

P: Que ellos preguntan, si puede volver a repetirse la dictadura...

A: Se presta para hacerles ver que los ciclos históricos, muchas veces se han repetido...pero esa es justamente nuestra idea, que la historia sirva para conocer cosas del pasado, entender el presente y de alguna manera poder prevenir, digo...si en aquellos entonces, por decir algo, esto es una opinión personal, había manifestaciones,, había huelgas, había un contexto de crisis económica y se les empezó a dar mucha participación a los militares porque los políticos no se ponían de acuerdo, entonces, a ver, ¿qué está pasando hoy?

P: Claro, justamente cuando se habla de volver a poner los militares en la calle...

A: Se presta, porque son temas que los podés perfectamente traer al ahora...

P: Pero eso ya sería una forma de evaluación, no? Porque si ellos hacen esa transposición didáctica

A: Me he llevado enormes sorpresas que me han sacado de lo que tenía planificado para el día y seguir por ese camino, por ej cuando uno trabaja con los desaparecidos, o cuando han salido noticias de ...bueno ni hablar del tema de los DDHH desde todo punto de vista, la libertad de expresión, los ataques que hay, las cosas que se dicen, cómo se habla, cómo se expresan, pero me llama mucho la atención cómo les interesa cuando se está hablando de este tema de las huelgas, de los sindicatos, de los gremios, de los movimientos estudiantiles, Cuando una trabaja la década del 60, el 68, a veces, hay lugares que se repiten, enseguida lo captás...

P: Por eso, eso ya sería una forma de evaluar, que se comprendió, hubo comprensión...hubo apropiación.

A: Si y además yo pienso que es riquísima la posibilidad que tenés porque con poca cosa ya los motivás porque lo están viviendo...

P: Lo están viviendo...

A: Y aquello que te comentaba, esa expectativa que hay : lo que se dice en casa, lo que ...

P: Si, poder confrontar el testimonio y llevarlo a la clase de historia para hacer una crítica...

A: Por ejemplo, en la propia casa o entre los amigos, los comentarios, las cosas que ellos escuchan, es como que Napoleón? No, no les importa, cuesta tanto, a veces dar la Revolución Francesa.

P: ¿Es más abstracto?

A: En cambio esto está cercano, vivo...

