

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN DESARROLLO

Tesis

Educación, memoria y derechos humanos:
la historia reciente en el aula

Pía Taborda
Tutora: Ana Laura de Giorgi

2018

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción..... | 3 |
| 2. Justificación..... | 6 |
| 3. Objetivos..... | 9 |
| 4. Metodología..... | 10 |
| 5. Referencias teóricas..... | 14 |
| A. Derechos humanos y memoria..... | 14 |
| B. La enseñanza de la historia reciente en la educación formal..... | 19 |
| C. Memoria e historia reciente en el Uruguay..... | 22 |
| 6. El abordaje de la historia reciente en Secundaria..... | 28 |
| A. El marco institucional..... | 28 |
| Las políticas educativas..... | 28 |
| Las atmósferas de transmisión..... | 31 |
| B. La construcción de los saberes docentes..... | 33 |
| C. Principales estrategias para abordar el pasado reciente..... | 37 |
| D. Desafíos y oportunidades que presenta el abordaje de la historia reciente..... | 50 |
| 7. Apuntes finales..... | 58 |
| 8. Bibliografía..... | 62 |
| 9. Fuentes..... | 67 |
| 10. Anexo metodológico..... | 68 |

Introducción

Desde los estudios del desarrollo, diversas perspectivas estiman que el proceso de desarrollo implica el fortalecimiento de la democracia y de los Derechos Humanos (DDHH). Son numerosos los factores que inciden en el vínculo entre estos procesos, sin embargo, este trabajo se interesó por estudiar las formas de construir una cultura democrática y DDHH. Específicamente, se optó por indagar en el campo de la enseñanza de la historia reciente en la educación formal, entendiendo que la relación entre desarrollo y memoria ha sido poco explorada en Uruguay.

Durante la Dictadura Cívico-Militar (1973-1985), se vivió un proceso en el cual el Estado violó sistemáticamente los DDHH, marcando un período oscuro en la historia nacional. Finalizada esta etapa, algunas voces demandaron la difusión de estos hechos, sosteniendo que si las nuevas generaciones conocían este pasado, no se volverían a repetir acontecimientos similares a futuro. Desde otras posturas, se pidió silencio sobre los actos del pasado, ya que se consideró que para avanzar como sociedad se debía “dar vuelta la página”, para no fracturar aún más la nación. Ambas visiones sostuvieron que sus estrategias favorecerían el bienestar social en el largo plazo, formando parte de las luchas por la memoria hasta el presente.

El trabajo de los docentes no estuvo ausente en las polémicas sobre la introducción del tema en la educación formal. Por un lado, se consideró que estos debían transmitir el pasado traumático a los jóvenes con el objetivo de formar ciudadanos más democráticos; y por otro, se sostuvo que representaban una amenaza, ya que mediante sus prácticas tendrían oportunidad de inculcar a los estudiantes nociones provenientes de la ideología de izquierda. (Cerri y Cavanna, 2009)

Específicamente, la enseñanza de la historia reciente se insertó en la educación formal durante el primer gobierno del Dr. Julio María Sanguinetti (1985-1990), sin embargo, los cambios realizados en el programa oficial no se reflejaron en el aula debido a las resistencias que existían en torno a la temática (Demasi, 2016). Con el transcurso de los años, la educación en DDHH fue ganando terreno en los discursos políticos y en las políticas públicas. Durante el primer gobierno del Frente Amplio (2005-2010) se llevaron adelante importantes cambios en materia de política educativa para promover su tratamiento en las clases de historia (Demasi, 2016). Se entendía que introducir este contenido en la institución educativa fomentaría una cultura democrática y de DDHH en las nuevas generaciones. Sin embargo, a más de diez años de realizados estos cambios es pertinente realizar ciertas preguntas: ¿Qué ha sucedido con la enseñanza de la historia reciente? ¿Es posible abordar el pasado conflictivo en las clases de historia? ¿Es esta una herramienta útil para promover una cultura

democrática y de DDHH?

Este trabajo pretendió analizar los modos de abordar la historia reciente por parte de los profesores de historia con el objetivo de comprender los significados que le asignan a la transmisión del tema. Se consideró pertinente explorar sus percepciones porque se encuentran en un lugar privilegiado en relación al proceso de transmisión: tienen la posibilidad de trabajar el tema o no en el aula; seleccionan contenidos y estrategias; cuentan con experiencias en diferentes instituciones educativas, contextos, cursos, y coyunturas políticas.

En esta línea, es que a partir de su propia voz, se exploró cómo interpretan los profesores los cambios en política educativa producidos; qué contenidos prefieren abordar u omitir; el vínculo entre este pasado con sus saberes y prácticas; y las sugerencias señaladas por estos, para trabajar el pasado reciente y la educación en DDHH de cara al futuro.

Considerando la escasez de investigaciones vinculadas a la memoria desde los estudios del desarrollo, se optó por realizar un trabajo exploratorio que permitió identificar distintos componentes de estudio. A su vez, se analizó la postura de docentes de diferentes generaciones etarias, que cumplían funciones en Colegios y Liceos, con distintos perfiles socio-económicos y culturales de Montevideo y Ciudad de la Costa, con el objetivo de tener una visión más heterogénea del tema de interés.

El primer capítulo de este trabajo, aborda la relevancia de profundizar en la dimensión de la memoria en el proceso de desarrollo. Considerando este último multidimensional, se sostiene que diferentes proyectos de país tienen diferentes miradas sobre el pasado y sobre el presente, ahondar en qué pasado se transmite, y cómo, es pertinente para comprender las expectativas que se construyen a futuro.

El segundo capítulo expone ciertas contribuciones teóricas vinculadas a tres componentes considerados claves para abordar el tema de estudio: memoria, historia reciente, y educación. Luego se realiza una aproximación al estado del arte del tema en Uruguay. Para esto, se describe un pequeño recorrido de las políticas educativas vinculadas el tema y los principales debates acontecidos, útiles para comprender el contexto en el que se desarrolla el oficio de los docentes.

En cuarto lugar, se presentan los objetivos de la investigación, y en el quinto la metodología implementada. En este último, se detalla el camino transitado, y se señalan las principales oportunidades y restricciones que emergieron durante la realización del trabajo. Se explica la elección de la metodología cualitativa, su carácter exploratorio, y del uso de la entrevista como técnica principal de investigación.

En penúltimo lugar, se desarrolla el análisis de la investigación que se divide en cuatro apartados. En el primero, se hace énfasis en cómo el marco institucional incide en el abordaje docente sobre el

tema; en el segundo, se indaga en cómo construyen los saberes formales e informales los profesores; en el tercero, se especifican las estrategias utilizadas por estos para tratar el tema en el aula; en el cuarto, se analizan ciertas oportunidades y/o limitaciones que presenta la enseñanza de este contenido en el sistema educativo. Por último, se encuentran las principales reflexiones que se desprenden de la monografía, y las líneas de trabajo a futuro que podrían desarrollarse en estudios subsiguientes.

Justificación

La noción moderna de desarrollo se modificó notoriamente desde su concepción hasta el presente (Bertoni, et al., 2011). Su surgimiento se ubica a mediados del siglo pasado, dentro de los aportes de los *pioneros del desarrollo*: Hirschman, Rostow, Prebisch, entre otros (Meier y Seers, 1986). En este período, los autores consideraban que el crecimiento económico era un factor fundamental para el desarrollo, y que sumado al incremento de otros factores (movilidad social ascendente, urbanización, entre otros), posibilitaría la construcción de sociedades más democráticas (Schuldt, 1995). Este tipo de contribuciones teóricas predominó en los estudios académicos de la época e incidió en varias oportunidades en políticas de esta índole (Schuldt, 1995) aunque sus aplicaciones no tuvieron el impacto positivo esperado¹. (Bertoni, et al., 2011)

Más adelante los académicos heterodoxos² repensaron el concepto de desarrollo, enfocándose en su contenido (Schuldt, 1995). Dentro de las contribuciones realizadas, fueron fundamentales las elaboradas por Amartya Sen (Bertoni et. al., 2011) (Schuldt, 1995), porque modificaron el paradigma predominante hasta entonces, construyendo un concepto multidimensional de *desarrollo humano*³, transformando la forma de entender y medir el bienestar. (PNUD, 2008)

Sen (2005) desataca, en primer lugar, que el ejercicio de los derechos civiles y políticos es necesario porque la participación en aspectos socio-políticos de los ciudadanos, tiene una importancia en sí misma para las personas, y repercute favorablemente en el bienestar de la comunidad. En segundo lugar, para este autor la democracia, por las características propias del régimen, permite que los individuos puedan demandar al gobierno cuestiones que consideren pertinentes para su bienestar. En tercer lugar, Sen sostiene que la democracia posibilita la construcción de ideas relevantes para la comunidad, por lo que es importante generar espacios para trabajar en las necesidades percibidas por esta, ya que los “derechos civiles y políticos, especialmente aquellos referidos a garantizar la discusión abierta, el debate, el criticismo y el disenso, son centrales respecto del proceso de generar decisiones informadas y ponderadas”.

1 La aplicación de la Economía del Desarrollo fue diversa en los distintos países, y obtuvo distintos resultados. A grandes rasgos, se puede sugerir que muchos países no crecieron económicamente, y aunque otros lograron dicho crecimiento, fue limitando las libertades personales. En especial se mencionan las experiencias negativas en el continente africano. (Bertoni, et al, 2011).

2 Para el autor, este proceso contó con contribuciones de académicos de diversas disciplinas a diferencia de lo que sucedía entre los ortodoxos. En efecto, se incluyeron estudios provenientes de la sociología, la historia y la filosofía, logrando incorporar nuevas variables de análisis en los estudios del desarrollo Schuldt (1995).

3 Desde la perspectiva de Sen (2000,p.3) “el desarrollo puede ser considerado como un proceso de expansión de las libertades reales que disfruta la gente”. Estas libertades, se pueden alcanzar si el individuo tiene oportunidades económicas, políticas y sociales para llevar adelante lo que busca para su vida.

(Sen, 2005, p. 282)

Por otra parte, desde la teoría crítica, Boaventura Da Sousa (2014) también reflexiona sobre la relación entre democracia, desarrollo y DDHH. El autor sostiene que la visión hegemónica de los DDHH se basa en una concepción universal de los mismos, anulando de esta forma otras alternativas de pensar en la dignidad humana. Agrega que esta visión de DDHH se acomodó al desarrollo capitalista y al colonialismo (en las diferentes versiones de estos) para transformarse en funcional a los mismos. Desde su perspectiva, avanzar en el vínculo de estos conceptos, es necesario para pensarlos desde una visión contrahegemónica, sin anular el conocimiento hegemónico, pero sumando visiones, problemas, y conocimientos de las minorías, a favor de una sociedad más justa.

“En ninguna otra área sociopolítica es tan importante reconocer la posibilidad de concepciones contrahegemónicas de los derechos humanos como en el área de los modelos de desarrollo. Ahí se deciden hoy las tensiones no solo entre autonomía (individual y colectiva) y crecimiento económico infinito, sino también entre democracia y capitalismo y, en última instancia, entre vida y muerte”. (De Sousa, 2014, p.19)

Los aportes de Guillermo O’Donnell (2003) resultan relevantes a la hora de considerar el desarrollo de las democracias latinoamericanas. Según el autor, existe un vacío en los estudios sobre la democracia en la región que es importante llenar, por dos grandes motivos. Por una parte, si bien los regímenes autoritarios finalizaron hace varios años, los rasgos autoritarios persistieron en las sociedades, limitando el ejercicio de los DDHH y por lo tanto, disminuyendo las posibilidades de alcanzar el bienestar social⁴. En este sentido, el autor subraya la importancia de la participación ciudadana como mecanismo que permite a las personas trabajar por conquistar sus derechos y por preservarlos, consolidando así la calidad democrática. Por otra parte, O’Donnell (2003) considera necesario profundizar en la literatura local sobre el tema, ya que la mayoría de las teorías democráticas son concebidas a partir de las realidades de los países *iniciadores*⁵, lo cual hace que generalmente no sean aplicables al contexto latinoamericano.

Por otra parte, desde algunas perspectivas se sugiere que la educación en DDHH permite consolidar la democracia y la ciudadanía moderna, ya que promueve valores, tales como, la solidaridad, la dignidad humana, el respeto por el otro, entre otros aspectos (Magendzo, 2008, p.20). Dentro de las diferentes dimensiones que aborda dicho enfoque, se menciona que es fundamental trabajar en la memoria histórica del pasado traumático como “vigilante del nunca

4 Guillermo O’Donnell (2003) retoma varias contribuciones de Sen, para expresar que la democracia es un valor en sí mismo para las personas, y un medio para alcanzar el bienestar social.

5 Al utilizar el término “iniciadores” el autor se refiere a los países que se encuentran en la parte noroccidental del mundo, más Australia y Nueva Zelanda.

más”.

Sobre este punto, se lleva adelante este trabajo, ya que en Uruguay se encuentran escasas investigaciones que busquen comprender o cuestionar cómo ha sido el proceso de introducción del pasado reciente en la educación formal; cuál ha sido su inscripción en la consolidación de la democracia; y cómo se ha articulado con los procesos de desarrollo.

Para estudiar este tema, es pertinente introducirse en los diversos debates políticos que dominaron la esfera pública uruguaya (Marchesi, 2015) (López, 2012). Sobre estos debates, Aldo Marchesi sostiene “que la educación es un escenario central en las luchas por las memorias, ya que se trata de la formación de los ciudadanos futuros” (2015, p.179). En especial, las Ciencias Sociales y la Historia están en disputa, ya que inciden en los contenidos de la pedagogía de la memoria, considerada muchas veces un área clave en la educación de los jóvenes. (Marchesi, 2015)

Aldo Marchesi y Vania Markarian (2012) presentan un recorrido por los distintos abordajes teóricos sobre el período 1950-1985 en Uruguay. Estos autores señalan que en un principio, los académicos de los años sesenta se orientaron al estudio de los cambios del capitalismo, influidos por la Teoría de la Dependencia y del Estructuralismo⁶. Sin embargo, remarcan que con el transcurso del tiempo los trabajos realizados estuvieron más vinculados al campo de las Ciencias Políticas y de la Historia.

Considerando el desarrollo un proceso multidimensional, desde este trabajo se exploró el campo de estudios de la memoria⁷, ya que se entiende que los distintos proyectos políticos tienen diferentes formas de recordar el pasado, enmarcados en sus ideologías y perspectivas a futuro. Por lo cual, los contenidos, y las formas en las cuales se recuerda, resultan un material enriquecedor para pensar en el proceso de desarrollo.

Entendiendo que la educación en DDHH está cada vez más instalada en las políticas públicas, así como en los discursos, este trabajo de carácter exploratorio pretendió analizar los modos de abordar la historia reciente por parte de los profesores de Secundaria. De esta forma, se consideró posible realizar una aproximación de lo que sucede en el aula, más allá de los debates y las expectativas que surgieron de los actores políticos.

6 Los trabajos nombrados por Markarian y Marchesi son: “El FMI y la crisis económica nacional” (1967) de Alberto Couriel y Samuel Lichtensztejn, y “El proceso económico del Uruguay: Contribución al estudio de su evolución y perspectivas” (1969) del Instituto de Economía de la Universidad de la República.

7 A nivel académico, Marchesi estima que “el campo de estudios sobre la memoria histórica en el Uruguay está todavía en construcción” (2015, p.175), aunque visualiza un crecimiento de este tipo de trabajos. Desde otras perspectivas se hace hincapié en la escasa producción de investigaciones en las que predominó el enfoque de la *lucha memorial*. (Allier, 2015)

Objetivos

Objetivo general:

Analizar los modos de abordar la historia reciente en Secundaria por parte de los profesores de historia.

Objetivos específicos:

- Explorar cómo incide la postura de las instituciones en el abordaje de la historia reciente de los profesores.
- Describir cómo construyen los saberes formales e informales, los profesores de historia.
- Especificar las estrategias utilizadas por los profesores para trabajar la historia reciente e identificar los factores que inciden en su construcción.
- Analizar cómo se vincula la historia, y la memoria, en el abordaje de la historia reciente.
- Indagar en los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza de la historia reciente en la educación.

Estrategia metodológica

El interés de esta investigación se centró en el análisis de los modos de abordar la historia reciente, por parte de los profesores de historia. Para esto, se consideró pertinente utilizar una estrategia metodológica cualitativa que permitió una mayor profundización en las percepciones que éstos poseen sobre tema. Tal como señala Scribano (2008, p. 14):

“Pensar lo cualitativo es reconstruir la trama opaca de la urdimbre que constituye el mundo social. En la interacción social los agentes, en tanto sujetos capaces de brindar una narración de sus propias vivencias, tejen un conjunto de “explicaciones” acerca del sentido de su acción y sobre la acción de los otros”.

Se buscó comprender e interpretar los significados que le asignan los profesores a la enseñanza del pasado traumático en la educación formal y los factores con la que la vinculan. En este sentido, se realizó una investigación exploratoria, ya que existen escasos trabajos que aborden este tema desde las Ciencias Sociales. Esto brindó un margen para que se manifestaran diversos aspectos relacionados con el tema de estudio durante el proceso de investigación.

También se tuvo en cuenta que “un buen diseño debe ser al mismo tiempo sensible, flexible y adaptable a las condiciones en el campo y, en esto, estar abierto a las nuevas ideas derivadas de las primeras fases o surgidas durante el proceso de investigación” (Flick, 2015, p,76). Siguiendo esta línea, fue posible realizar ciertos cambios metodológicos durante el desarrollo de la investigación, tal como se visualiza en los siguientes párrafos.

Objeto de estudio

Para responder los objetivos se realizaron entrevistas a docentes en actividad, a partir de un criterio teórico de heterogeneidad⁸. Sobre este punto último punto, Guerrero (2001,p.2) afirma:

“No es relevante la cantidad sino la composición adecuada de los grupos, dado que un mayor número de los mismos no supone mayor información, sino que implica mayor redundancia. Así el diseño cualitativo considera un campo heterogéneo y discontinuo, donde el objeto prima sobre el método estructurado”.

Siguiendo esta perspectiva, se estimó oportuno entrevistar a docentes de diferentes edades para conocer si la diferencia generacional influía en la percepción sobre el tema; para observar si las

⁸ Ver en anexo metodológico las características de los entrevistados.

diferentes generaciones referían a distintos aspectos relacionados a la temática, tales como, los discursos predominantes o los cambios en los programas que marcaron distintos períodos. Se entrevistó a profesores que empezaron a ejercer desde el año 1981 hasta el año 2013.

Por otro lado, se consideró relevante que los profesores trabajaran en Liceos Públicos, Colegios Privados, y Colegios Confesionales, con distintos perfiles socio-económicos, para estudiar si el tipo de liceo y/o su perfil, influye de alguna manera en cómo se aborda la enseñanza del tema. Si bien este trabajo no es representativo en términos estadísticos, la elección de un criterio heterogéneo permitió situar el abordaje de la historia reciente en diferentes contextos socio-económicos y culturales. Se resalta que los docentes narraron experiencias de trabajo en Colegios y Liceos de Montevideo, y de Ciudad de la Costa.

Además, se destaca que en un primer momento la investigación se centró en estudiar las experiencias de los docentes en Tercer Año de Ciclo Básico para profundizar en criterios de selección de contenidos y estrategias. Sin embargo, con el transcurso de las entrevistas al visualizarse que los profesores mezclaban recuerdos de diferentes años, cursos y liceos, se optó por ampliar el criterio establecido sumando todo tipo de experiencias más allá del momento en el cual habían sucedido. Esto fue posible gracias a que el diseño cualitativo es flexible y permite adaptarse a distintos aspectos que emergen durante el campo, y porque se mantuvo la *alerta metodológica* (Scribano, 2008), frente a los nuevos aspectos que se manifestaban en las entrevistas y en la investigación.

Técnicas de la investigación

Durante la primera instancia del trabajo se exploraron diversas fuentes periodísticas que permitieron realizar una aproximación a la temática. A partir de la prensa digital se identificaron los momentos en los que el tema estuvo más presente en la agenda pública; se delinearon los principales discursos y disputas sobre el tema; y los principales actores que participaron en estas. El acceso a la prensa fue clave para esta primera etapa, ya que se esbozó a grandes rasgos, un panorama sobre la situación de la enseñanza de la historia reciente en Uruguay, con sus principales pugnas políticas.

También fue útil trabajar con documentos institucionales que permitieron indagar en el currículo en el que se inscriben sus prácticas, y comparar las visiones institucionales con las docentes. En este caso, se examinaron los programas de la Reformulación 2006 del CODICEN, los contenidos de las páginas web oficiales, y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

Se estimó que la técnica más enriquecedora para esta investigación era la entrevista, pertinente

para conocer de primera mano la postura de los docentes sobre el tema. En esta línea, se tuvo en cuenta que la entrevista es:

“-Un- proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona (...) que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado”. (Alonso, 2008, p. 1)

Para realizar la pauta⁹ se tuvieron en cuenta distintos aspectos que podían influir en los saberes y en las prácticas de los docentes, a partir de las contribuciones de los antecedentes y de las referencias teóricas; pero también se dejó un espacio disponible para que pudieran emerger nuevos aspectos relevantes para la investigación. En esta línea, se realizaron entrevistas semiestructuradas, en las cuales, “el investigador dispone de una serie de temas que debe trabajar a lo largo de la entrevista, pero puede decidir libremente sobre el orden de la presentación de los diversos temas y el método de formular las preguntas”. (Batthiány et. al., 2011, p. 71)

Como resultado se identificaron cuestiones relacionadas con la historia de vida del entrevistado, su profesión, el contexto socio-político, entre otros, que permitieron comprender con mayor profundidad lo que sucede en el aula. Se enfatizaron especialmente las estrategias que utilizaron los docentes en sus prácticas para poder comparar sus discursos con lo que efectivamente recuerdan haber realizado. Tal como sugiere Alonso (2008, p. 5):

“Las preguntas adecuadas son aquellas que se refieren a los comportamientos pasados, presentes o futuros, es decir, al orden de lo realizado o realizable, no sólo a lo que el informante piensa sobre el asunto que investigamos, sino a cómo actúa o actuó en relación con dicho asunto”.

Cabe destacar que la pauta de entrevista sufrió ciertas modificaciones, en parte porque cambió el objeto de estudio de la investigación y además porque se ahondó en los aspectos más significativos planteados por los entrevistados.

Por otra parte, se trabajó con la técnica *bola de nieve*, la cual “permite elegir determinadas personas que presentan características muy especiales, una vez identificados, con la información disponible, se les pide que ubiquen a otros miembros de la misma población de estudio, sea por familiaridad, convencimiento, o facilidad de acceso” (Scribano, 2008, p. 37). No obstante, se aclara que este mecanismo fue ajustado durante esta etapa para cumplir con el criterio de heterogeneidad. Fue más sencillo encontrar entrevistados que trabajaban en Colegios y Liceos de clase baja y media, y se realizó un mayor esfuerzo para localizar a docentes de Colegios Privados de clase media alta. Se subraya que se al momento de la entrevista, se identificó un liceo de referencia (en el que estaba trabajando el docente en ese momento), aunque como se mencionó, se sumaron experiencias de

⁹ Ver pautas en anexo metodológico.

otros liceos.

Se destaca que los profesores manifestaron buena disposición para hacer las entrevistas y para compartir contactos de otros colegas. Sin embargo, se explicita que varios de los que trabajaban en Tercer Año de Ciclo Básico, durante los primeros contactos establecidos, señalaron que no “llegaban” a abordar la historia reciente, y se resistieron de cierta forma a realizar la entrevista. Esto implicó tener que aclarar que para la investigación era interesante profundizar en qué contenidos sí trabajaban.

En total, se realizaron 15 entrevistas entre noviembre del 2017 y febrero del 2018 utilizando el criterio de saturación. Elegir este período de tiempo fue considerado muy positivo por los profesores, ya que estaban finalizando las clases y contaban con tiempo disponible para brindar la entrevista. A su vez, las entrevistas son anónimas porque lo relevante era analizar el contenido y no quién lo expresaba. Además, al estar conversando sobre sus lugares de trabajo, sobre compañeros y jefes, los profesores se sintieron más seguros al aclarar que no iban a ser nombrados.

De esta forma, se logró una aproximación a un tema que los entrevistados consideraron “complicado” para trabajar en el aula, a partir de la voz de los propios protagonistas. Esto permitió comparar lo percibido por los docentes, con los discursos oficiales, o las expectativas de las autoridades. Como señala Portelli (1991), las fuentes orales, permiten conocer a los sectores sociales que no tienen la misma oportunidad de expresar su voz, como los políticos, o los grandes personajes de la historia

Es importante aclarar que las dificultades de abordar este tema, se inscriben en el sistema educativo nacional, el cual es muy complejo y presenta distintos obstáculos y desafíos que van más allá de la enseñanza de la historia reciente.

Por otra parte, se señala que un trabajo más completo podría estar nutrido por el uso de la técnica etnográfica en las clases de historia; por entrevistas a estudiantes con los que han trabajado estos docentes; o a los directivos de las instituciones. Sin embargo, las limitaciones burocráticas para presenciar una clase de Historia, o para solicitar entrevistar a los estudiantes, superan los tiempos con los que se debe realizar la monografía de grado, por lo cual se optó por no utilizar estas técnicas.

Referencias teóricas

Derechos humanos y memoria

En los años 60' la noción de DDHH¹⁰ no ocupaba un rol central en la sociedad uruguaya (Marchesi, 2004). Sin embargo, desde fines de los 70' fue tomando preponderancia en la izquierda hasta convertirse en un tema esencial en la agenda posdictadura (de Giorgi, 20014).

En este punto, el trabajo de los exiliados en el ámbito internacional fue sumamente relevante, ya que se ocuparon durante más de diez años de difundir lo que estaba pasando en el país y realizar las denuncias correspondientes (Markarian, 2012). Entre 1976 y 1980 comenzaron sus actividades con los grupos transnacionales, incorporando el lenguaje propio de los DDHH y las formas en las cuales se debían realizar las denuncias (Markarian, 2012). Cabe destacar que este período fue conveniente para trabajar sobre las violaciones a los DDHH a nivel internacional por la postura que mantuvieron al respecto: la ONU (Organización de Naciones Unidas), la OEA (Organización de Estados Americanos), y por el viraje realizado desde la presidencia de EEUU con Jimmy Carter. El accionar de esta presidencia fue relevante, ya que suprimió la ayuda militar a gobiernos autoritarios, y gestó nuevas instituciones para fomentar su programa de DDHH. Markarian (2012) resalta también el rol de la CIDH en la realización de informes y denuncias.

A nivel local se configuró una red de solidaridad para las víctimas y familiares que devino en la creación de distintas organizaciones no gubernamentales que trabajaron el tema posteriormente (de Giorgi, 2014). Las conexiones con Argentina también fueron muy importantes, ya que allí se avanzó en el tema antes que en Uruguay (de Giorgi, 2014). En este marco, trabajaron de forma complementaria SERPAJ (Servicio de Paz y Justicia) Uruguay con SERPAJ Argentina y el Instituto de Estudios Legales y Sociales del Uruguay (IELSUR) con el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) de Argentina, en la elaboración de denuncias, difusión de información y debates sobre los DDHH. (de Giorgi, 2014)

Allier (2010) expresa que la noción de DDHH se fue expandiendo en la sociedad y los medios de

10 Cabe aclarar que la noción moderna de DDHH surgió en el Siglo XVIII cuando se consolidaron los derechos civiles y políticos de “primera generación”, en el marco de la revolución francesa y norteamericana (Gómez, 2003). No obstante, para vastos sectores de la sociedad estos no fueron suficientes para mejorar la calidad de vida de la sociedad, por lo cual, demandaban también la conquista de los derechos sociales, económicos, y culturales, denominados “derechos humanos de segunda generación”(Gómez, 2003). Estos fueron reconocidos a mediados del siglo XX en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a consecuencia de los terribles hechos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial. (Gómez, 2003)

comunicación comenzaron a utilizarla de forma recurrente, siendo un punto inicial para ello, el asesinato de Vladimir Roslik, durante la transición de la dictadura a la democracia. Desde su visión, los DDHH desde 1984 se transformaron en el término para denominar todos aquellos sucesos relacionados con la violencia estatal.

Los DDHH claramente no sólo fueron una forma de denominar a los crímenes del terrorismo de Estado sino una nueva causa política (Markarian, 2006) que convocó a redefinir la militancia una vez que los objetivos de la revolución habían sido desestimados. También significaron una nueva forma de hablar del pasado reciente, que a su vez implicaba “una cierta reconsideración de las concepciones más tradicionales de la política y el cambio social”. (Markarian,2006, p.186).

Como señala de Giorgi (2014) el retorno a la democracia, conllevó que los partidos políticos volvieran a acaparar la agenda política y a los militantes, por lo tanto, el movimiento de DDHH pasó a ocupar un nuevo rol, menos relevante. Sin embargo, el trabajo realizado por este movimiento, “significó la semilla para una agenda de izquierda que sería ampliada muchísimos años después”. (de Giorgi, 2000, p.1)

Tanto los DDHH como la memoria de la dictadura, se volvieron elementos centrales cuando comenzaron las discusiones sobre la elaboración del pasado reciente. Ambas nociones se nutrieron en primer lugar, de las reflexiones de los autores europeos sobre cómo administrar la memoria del terror desplegado en la Segunda Guerra Mundial y especialmente en el Holocausto.

Maurice Halbwachs,¹¹ es una referencia central en los estudios de la memoria, considerado pionero en este campo de estudio. Sus contribuciones permitieron comprender la memoria como un proceso social y colectivo que orientó el desarrollo de una línea de investigación en el Cono Sur a partir de la idea de los marcos de la memoria (Jelin, 2002)(Lorenz, et. Al, 2015).

Halbwachs, sostiene:

“Eso que llamamos los marcos colectivos de la memoria serían el resultado, la suma, la combinación de los recuerdos individuales de muchos miembros de una misma sociedad. [...]Estos marcos son –precisamente– los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad...podemos perfectamente decir que el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y que la memoria del grupo se manifiesta y realiza en las memorias individuales”. (Citado en Alberto, 2013, p.4)

Por otra parte, se señala que hasta el Siglo XX, la historia y la memoria eran consideradas

11 Dentro de sus aportes se destacan las siguientes publicaciones: “Los marcos sociales de la memoria” (1925) y “La memoria Colectiva” (1950). En “Los marcos sociales de la memoria” (1925) se encuentran ciertas contribuciones relevantes para la comprensión de la memoria colectiva, concepto que será desarrollado por el autor posteriormente. (Alberto, 2013)

superpuestas, identificándose un cambio en este aspecto, a partir de la diferenciación que realiza este autor. (González y Pagès, 2014)

Halbwachs (2004) sugiere que la memoria colectiva forma parte de la vida de un grupo, y se desarrolla a partir de los intereses y características del mismo. Además esta construye identidad porque mira el pasado desde adentro, remarcando los aspectos que se consideran positivos por los integrantes del grupo, promoviendo la unión del mismo. Por otra parte, considera que la historia analiza los fenómenos desde afuera, identificando los aspectos similares que comparte el grupo, pero sobre todo abordando las diferencias y transformaciones, ya que estudiar este tipo de fenómenos permite comprender mejor el cambio social. En este sentido el autor afirma que “la historia empieza donde termina la tradición, momento donde se apaga o se descompone la memoria social”. (Halbwachs, 2004, p.80)

González y Pagès (2014) sostienen que, Pierre Nora (1984), continúa profundizando en las diferencias entre historia y memoria planteadas por Halbwachs. Para Nora, la memoria es subjetiva y está en constante cambio, debido a que tiene un carácter más influenciable que la historia. En lo que respecta a esta última, sugiere que es capaz de analizar a la memoria desde un punto de vista científico y más objetivo. “La relación que se establece es la de una historia distanciada de la memoria que toma a esta última para analizarla, reconstruirla científicamente y desacralizarla”. (González y Pagès, 2014, p.280)

Por otra parte, desde la perspectiva de Paul Ricour (2003), la memoria y la historia no se contraponen, sino que son formas distintas de interpretar el pasado: “la historia aspira a la veracidad mientras que la memoria pretende la fidelidad” (González y Pagès, 2014, p. 280). Se entiende desde esta perspectiva que ambas nociones se complementan. La historia analiza la memoria críticamente, tal como lo hace con todas sus fuentes con el cometido de explicar los acontecimientos. Mientras tanto, la memoria se aboca a las historias que se narran a través de los testimonios, valorando los detalles, los cuales son imprescindibles para diferenciar y valorar unos testimonios de otros. Ricour sugiere que “Lo que se produce es una interacción mutuamente cuestionadora que somete a la memoria a la dimensión crítica de la historia y coloca a la historia en el “movimiento de la retrospectiva y el proyecto” de la memoria” (Citado en González y Pagès, 2014, p. 281). Esta visión es fundamental para observar cómo los docentes entienden la relación entre memoria e historia, y cómo la aplican en las prácticas que proponen en el aula.

Otro enfoque propone la ensayista argentina Beatriz Sarlo (2005), cuestionadora el uso del testimonio y del discurso de la memoria.

Sarlo señala que desde la década del 70' los estudios académicos comienzan a interesarse en

nuevos campos hasta entonces poco abordados¹². Dichos estudios, se caracterizan por adjudicarle un gran peso a la subjetividad y a los detalles. El *giro subjetivo* de la memoria le otorga al relato testimonial un rol privilegiado en comparación con otras fuentes al intentar analizar el pasado. No obstante, Sarlo (2005, p.23) cuestiona el uso del testimonio en primera persona como representación de la verdad, considerando que “La confianza en la inmediatez de la voz y del cuerpo favorece al testimonio”. Esto limita el trabajo académico, porque “el discurso de la memoria construido en testimonio, tiene la ambición de la autodefensa; quiere persuadir la interlocutor presente y asegurarse una posición en el futuro; precisamente por eso también se le atribuye un efecto reparador de la subjetividad”. (Sarlo, 2005, p.69)

En este marco, Sarlo (2005) identifica dos formas de reconstruir el pasado, a partir de la historia de circulación masiva y la historia académica. Ésta última se basa en la rigurosidad del método científico, haciendo uso en menor medida del relato y mayor uso de la actitud crítica. Sobre la historia de circulación masiva, destaca que responde al “sentido común”, y que suele hacer uso del relato testimonial.

“Aseguran un sentido y por eso pueden ofrecer consuelo o sostener la acción. Sus principios simples reduplican modos de percepción de lo social, y no plantean contradicciones con el sentido común de sus lectores, sino que lo sostienen y se sostienen de él”. (Sarlo, 2005, p. 16)

En efecto, Sarlo propone analizar críticamente los discursos de la memoria. En este sentido considera relevante reconstruir el pasado a partir de diversas fuentes, no solamente con testimonios que relatan las violaciones a los DDHH sufridas por el terrorismo de Estado.

“(…) la subjetividad es histórica y si se cree posible volver a captarla en una narración, es su diferencial la que vale. Una utopía revolucionaria cargada de ideas recibe un trato injusto si se la presenta sólo o fundamentalmente como drama posmoderno de los afectos”. (Sarlo, 2005, p.91)

Retomando las contribuciones de Maurice Halbwachs, la socióloga Elizabeth Jelin (2002), sugiere que los marcos sociales son “las visiones del mundo, animadas por valores, de una sociedad o grupo” que inciden en la formación de la memoria individual (Jelin, 2002, p. 22). Frente a esto, entiende a la memoria colectiva, “en el sentido de memorias compartidas, superpuestas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder”. (Jelin, 2002, p. 22)

Teniendo en cuenta estos aspectos teóricos, es posible adentrarse en los procesos por los cuales atraviesa la memoria luego de un evento social traumático. Es relevante el rol de los *emprendedores de la memoria*, quienes tienen como objetivo visibilizar su interpretación del pasado

12 Sarlo considera que estos estudios abordaron a los sectores “excluidos y sin voz”. Como ejemplos destaca las investigaciones sobre, el loco, la bruja, el criminal.

y aumentar la aceptación social de sus visiones, promoviendo una organización sólida, generando propuestas y acciones creativas. Esta posición, “ubica directamente el sentido del pasado en un presente, y en función de un futuro deseado”. (Jelin, 2002, p. 13)

Si bien existen actores que promueven la transmisión del pasado reciente, también están quienes prefieren ocultarlo. Para abordar esta idea, Jelin sugiere que es posible identificar diferentes tipos de olvidos. Algunos olvidos pueden parecer definitivos en un momento dado pero por algún motivo reaparecen, lo cual podría deberse a cambios en los marcos sociales; otros olvidos suceden porque algunos actores no quieren recordar el pasado; sin embargo, también existen olvidos por quienes promueven las políticas de memoria porque la acción de elegir qué recordar va de la mano con la acción de elegir qué no recordar. La idea de *batallas por la memoria* da cuenta de las disputas por el pasado:

“El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la “lucha contra el olvido”: recordar para no repetir. Las consignas pueden ser algo tramposas. 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). Es en verdad “memoria contra memoria”. (Jelin, 2002, p.6)

Para analizar este campo en disputa, es necesario hacer hincapié en el análisis temporal de las memorias, el cual es complejo debido a que incorpora la subjetividad y los procesos históricos. En este sentido y en referencia a Koselleck (1993), Jelin sostiene que “el presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas futuras [...] las experiencias están también moldeadas por el horizonte de expectativas, que hace referencia a una temporalidad futura”. Por último, se resalta que en esta *intersección* entre la experiencia pasada y las expectativas futuras se produce “la acción humana”. (Jelin, 2002, p.13)

En este marco, como ya se planteó, ciertos actores le brindan una relevancia particular a la transmisión intergeneracional, para que en el futuro no se vuelvan a repetir hechos traumáticos (Jelin, 2002). La autora destaca dos puntos necesarios para lograr transmitir los sentidos del pasado: en principio, debe existir la posibilidad de que las nuevas generaciones se puedan identificar con la generación que transmite, aproximándose a un “nosotros”. En segundo lugar, las nuevas generaciones deben poder reflexionar sobre este pasado concibiendo su propio punto de vista. Sobre esto, estima que, “en cuanto se incorpora el nivel de la subjetividad, no hay manera de obturar reinterpretaciones” (Jelin, 2002), ya que la propia historia provoca diferentes sentidos en diferentes contextos.

La enseñanza de la historia reciente en la educación formal

La centralidad que adquirió la memoria como objeto de preocupación tanto teórica como política, condujo a un especial interés en su proceso de transmisión. Los emprendedores de la memoria consideraron la educación formal como un espacio fundamental para trabajar en el “mandato de la memoria”, tal como lo expresaron en sus demandas políticas (Jelin y Lorenz, 2004). Particularmente, la disciplina historia fue interpelada durante este proceso porque debía abordar un pasado conflictivo y aún presente en la sociedad, contraponiéndose a su objetivo hasta entonces: promover la cohesión social mediante el abordaje de los aspectos positivos de su pasado (Jelin y Lorenz, 2004)¹³.

En esta línea, Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreira (2013) trabajan sobre la tensión existente entre dos enfoques historiográficos que abordan el concepto de nación, el *romántico* y el *disciplinario*. El primero nació con el surgimiento de la nación y de la escuela, especialmente entre los siglos XVIII y XIX. En esta etapa se consideraba fundamental promover la identidad nacional, y el sentimiento de unión¹⁴. De esta forma se promovió el enfoque *romántico*, por intermedio de distintas estrategias:

“La evaluación positiva del pasado del propio grupo social, y del presente de ese grupo, tanto en el ámbito local como en el nacional; la evaluación positiva de la historia política del país, y la identificación con los acontecimientos del pasado, personales y héroes nacionales”. (Carretero et. al., 2013, p.14)

Por otra parte, estos autores se enfocan en el abordaje del enfoque *disciplinario*, el cual surgió en la enseñanza hace unos 40 años, y se caracteriza por promover ciudadanos críticos, capaces de analizar de forma articulada, el pasado el presente y futuro, y de deconstruir el concepto de nación. Frente a la convivencia de ambos enfoques actualmente, los autores se preguntan: “¿Se puede amar al propio país, y al mismo tiempo desarrollar una comprensión crítica de su funcionamiento?” (Carretero et. al., 2013, p. 13)

Estos autores sostienen que en la escuela se hacen presentes ambos enfoques, ya que si bien

¹³Jelin y Lorenz (2004), mencionan que en la educación formal interactúan distintos actores y procesos. El principal vínculo es entre docentes y estudiantes, y se inscribe dentro de las políticas educativas. También influye el rol de otras instituciones como la familia o la iglesia, y de los vehículos culturales (libros, películas, entre otros). Dentro de este panorama se encuentran tres objetivos mínimos con los que cuenta la escuela: “la enseñanza-aprendizaje de conocimientos específicos, la transmisión de valores y reglas, y la transmisión del sentimiento de pertenencia nacional”. (Jelin y Lorenz, 2004, p.2)

¹⁴ Se puede agregar que en dicho período América Latina se encontraba enmarcada en diferentes conflictos que las clases dominantes buscaban aplacar, promoviendo la cohesión social mediante la transmisión de valores patrióticos. (Jelin y Lorenz, 2004)

existe un desplazamiento hacia el enfoque *disciplinario*, se reproducen narrativas del enfoque romántico, que limitan el *cambio conceptual*¹⁵ que promueve una forma de pensar más crítica. El encuentro de estas dos visiones es particularmente conflictivo cuando se trata del abordaje de la historia reciente, debido a que es un tema que aún presente en la sociedad.

Sobre la enseñanza de la historia, Joan Pagès, se pregunta: “¿Para qué, qué y cómo enseñamos historia? ¿Qué problemas hallamos en su enseñanza?” (1994, p.1), e indaga en este tema a partir del concepto de currículo.

Pagès (1994, p.2) considera que el currículo “es siempre una reconstrucción social que hay que analizar de acuerdo con las finalidades o propósitos que la sociedad otorga a los contenidos que se quieren enseñar y hacer aprender a las nuevas generaciones”. Para el autor, estos objetivos se encuentran presentes en todas las disciplinas, especialmente en el área de las Ciencias Sociales y la Historia debido a que se dedican al estudio de la sociedad.

Pagès subraya que el currículo no es solamente lo que está escrito explícitamente, sino que se configura de dos partes. Una etapa de diseño, la cual es realizada en mayor medida por las autoridades de la educación, y otra de desarrollo, ejecutada básicamente por los docentes en el aula.

“La imagen de la sociedad, de su presente y su pasado, y el protagonismo que se concede a sus miembros en el currículo resulta determinante para averiguar hacia dónde se quiere conducir a los alumnos, cuál es el modelo de sociedad que se propone y qué participación se quiere proporcionar a los ciudadanos”. (Pagès, 2009, p.48)

Si bien Pagès define cuatro tipos de currículo diferentes¹⁶, aquí se señalan sólo dos debido a que son los más útiles para el análisis que se desarrollará posteriormente, ya que poseen características similares a las que mencionan los autores de la región al abordar el tema. (Carretero et al., 2013) (Demasi, 2004)

En primer lugar, Pagès (1994) comienza con el currículo *tradicional* que se orienta a perpetuar el status quo mediante la elección de contenidos que permiten dicho proceso. Tal como menciona

15 Carretero et. al (2013, p. 14) sugieren que “El desarrollo conceptual se refiere tanto al tipo de características o atributos con los que se definen los conceptos, como a las conexiones que se establecen entre ellos. El mismo progresa desde la comprensión de los conceptos a través de sus dimensiones más concretas, hasta la asignación de sus cualidades más abstractas”. Siguiendo esta línea, se espera que los estudiantes, con el correr del tiempo entiendan la historia “como una red conceptual cada vez más compleja en la que los diferentes elementos están interconectados y se definen dinámicamente por su relación con otros aspectos de esa realidad”.(Carretero, et al., 2013, p. 14)

16 El Currículo práctico se ubica en el período de entreguerras y durante las décadas del 60 y 70, y continúa presente hasta la actualidad. El autor sugiere que este modelo deja atrás el énfasis en el nacionalismo y en los contenidos propios de la disciplina para adentrarse en la vida del alumno. Pagès resalta como principal objetivo la promoción del desarrollo personal de los estudiantes, para la cual se considera fundamental que el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje se base en los propios intereses y necesidades de los alumnos. También menciona el modelo “retorno a lo básico”, el cual considera conservador. Nace finalizando la década de 60'. Si bien comparte objetivos con el modelo tradicional se diferencia de éste al promover los saberes propios de la disciplina así como en uso del método científico. (Pagès, 2009).

Carretero et. al. (2013), en relación al enfoque *romántico*, Pagès, destaca la importancia de la transmisión de valores tradicionales y hegemónicos, así como la negación del conflicto para promover el nacionalismo entre los alumnos. Por otra parte, interesa resaltar que según este modelo los estudiantes no cuentan con conocimientos propios sino que deben hallarlos en los textos y en los contenidos transmitidos por los docentes, aprendiendo mediante el proceso de memorización.

El cuarto modelo al que refiere el autor es el *crítico* y que posee aspectos similares al enfoque *disciplinar* de Carretero. En líneas generales, este modelo promueve la emancipación mediante el análisis de problemas sociales desde una perspectiva crítica.

“Las ciencias sociales y las humanidades, como saberes escolares, deben dotar al alumno de los conocimientos, las actitudes y las técnicas para la acción que le permitan ubicarse ante los problemas sociales del pasado, presente y futuro, evaluándolos e interviniendo en su solución”.
(Pagès, 1994, p.6)

Interesa señalar ciertas contribuciones de Paula González sobre la incidencia de características de los Colegios y Liceos, en las prácticas del pasado reciente en el aula. Esta autora, retoma el concepto *gramática de la escuela* de Tyack y Cuban (2001), para referir “al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo” (González, 2014, p. 28) que forman parte de la institución educativa. Sostiene que este concepto permite comprender cómo ciertos aspectos que forman parte del cotidiano de la escuela no permiten introducir innovaciones, cuyas características son diferentes a los “modos de hacer y de pensar” consolidados en la institución. De esta forma es posible analizar la resistencia al cambio de las normas institucionales y de los propios docentes, que con el paso del tiempo asimilan esta gramática.

Por otra parte, González (2014, p.121) afirma que hay “ambientes que propician o rechazan el tratamiento” de la historia reciente en las escuelas. Denomina a estos ambientes, *atmósferas de transmisión*, y están compuestos por variables explícitas: criterios de la dirección del liceo, posturas de los estudiantes; y otras tácitas: visiones de los docentes, silencios institucionales provenientes de su historia, entre otros.

González encuentra diferentes tipos de atmósferas. Primero señala la atmósfera de *rechazo*, en la cual las instituciones restringen de alguna forma el abordaje de la historia reciente; en segundo lugar, identifica la atmósfera de *omisión*, donde no se promueve la enseñanza de la historia reciente pero tampoco se restringe; en tercer lugar, ubica las atmósferas de *aliento*, en las cuales desde los liceos se promueve de cierta forma la enseñanza del tema; por último, menciona la atmósfera de *rutina* que se caracteriza por la “la repetición y ritualización” (González, 2014, p. 12), y se encuentra sobre todo en los actos de las efemérides de la memoria¹⁷.

17 La autora refiere a los actos sobre 24 de marzo (Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia) y del 16 de

En cuanto a la construcción de saberes y prácticas docentes, Maurice Tardif (2014), sugiere que se trata de un proceso que abarca la vida preprofesional de estos (vínculo con familiares, amigos, vida escolar, entre otros) y profesional (carrera, currículum, institutos de formación, trabajo cotidiano en el aula, interacción con colegas). Estos saberes son plurales porque provienen de distintos lugares, y son temporales, porque “el aprender a enseñar” es un proceso que se va configurando con el transcurso del tiempo. Específicamente, este autor destaca los *saberes profesionales, disciplinarios, curriculares y experienciales*.

Tardif sugiere que los docentes trabajan en ambientes muy cambiantes, por lo cual, necesitan hacer uso de la improvisación para hacer frente a su trabajo cotidiano. Aquí ubica el autor a los saberes experienciales que nacen y se desarrollan a partir del cruce de múltiples interacciones, con los estudiantes, con sus colegas y con otros saberes. Para el autor, de esta forma los docentes se van formando en su profesión y desarrollando sus *habitus*, que “son determinadas disposiciones adquiridas en y por la práctica real (...) pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión e incluso en rasgos de la personalidad profesional”. (Tardif, 2004, p. 38)

Memoria e Historia Reciente en el Uruguay

A partir de la apertura democrática las víctimas directas del terrorismo de estado tuvieron la oportunidad de exteriorizar sus experiencias traumáticas mediante el uso del testimonio (de Giorgi, 2015). Dichos testimonios se plasmaron en varias publicaciones que lograron un alto nivel de ventas e impulsaron diversas discusiones sobre la temática¹⁸ (Markarian y Marchesi, 2012). A su vez, mostraron las violaciones a los DDHH ejecutadas por el Estado, y expusieron historias diferentes a la oficial. (de Giorgi, 2015)

Durante este período la producción académica sobre la memoria fue escasa¹⁹, hasta mediados de la década del 90 (Markarian y Marchesi, 2012). En este momento comenzó a producirse un cambio motivado por dos factores: por un lado, por la transformación en la voluntad política del gobierno en respuesta a la presión ejercida por el movimiento de DDHH²⁰; y por otro lado, por la apertura de nuevos espacios para la producción de trabajos académicos. (Markarian y Marchesi, 2012)

Los autores también destacan las publicaciones²¹ realizadas por ex presas políticas que

septiembre (Día Nacional de la Juventud) que se celebran por normativa en Argentina.

18 Entre las publicaciones más destacadas se encuentra “Memorias del calabozo” de Eleuterio Fernández Huidobro y Mauricio Rosencof (1987) (De Giorgi, 2015) (Markarian y Marchesi, 2012).

19 Como excepciones, los autores mencionan: “Los límites del terror controlado: los hacedores del miedo en el Uruguay” (1986) de Juan Rial y en segundo lugar “Uruguay Nunca más” (1989) del Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), destacan que en estos trabajos también abordan la temática de los DDHH en el pasado reciente.

20 Los autores sugieren que la Marcha del silencio del año 1996 fue un símbolo del resurgimiento del movimiento de DDHH.

21 Por ejemplo, mencionan “Memorias para armar” y “De la desmemoria al desolvido” (2002) (De Giorgi, 2015)

permitieron visibilizar las experiencias de las mujeres en las cárceles, desde sus propios testimonios (Markarian y Marchesi, 2012) (de Giorgi, 2015), y las producciones académicas interdisciplinarias, en las que se sumó la perspectiva social y cultural (Markarian y Marchesi, 2012). El crecimiento de trabajos fue influenciado por una parte, por la formación de varios académicos uruguayos en el Núcleo Memoria del Instituto de Desarrollo Económico y Social (Ides) en Buenos Aires, dirigido por la socióloga Elizabeth Jelin (Markarian y Marchesi, 2012) (Marchesi, 2015). Por otra parte, estuvo acompañado por un nuevo marco institucional nacional que promovió el tema, dónde el rol de la Universidad de la República fue fundamental. Cabe destacar que frente a esto, la oposición aumentó sus publicaciones²² sobre la memoria, lo que puede deberse a una mayor relevancia asignada a la transmisión intergeneracional. (Marchesi, 2015)

Con respecto al campo de la educación, se destaca que la historia reciente se introdujo en el Ciclo Básico a finales de la década del 80 (Demasi, 2004) (Marchesi, 2015). El proceso fue liderado por el ex director del CODICEN (Consejo Directivo Central), Pivel Devoto, generando diversos debates (Marchesi, 2015). Aunque se realizó este cambio formal en el programa, los docentes se sintieron vigilados por las autoridades a la hora de trabajar el pasado reciente. (Demasi, 2004) (Marchesi, 2015)

La Comisión para la Paz creada durante el gobierno del ex presidente Dr. Jorge Batlle (2000-2005) implicó un cambio muy importante a nivel político sobre el tratamiento del pasado reciente (Demasi, 2016)(Markarian y Marchesi,2012). La acción más importante fue la realización de su “Informe Final”, en el cual se “(...) reconocía oficialmente la existencia de casos de desaparición forzada en Uruguay que mostraban la aplicación de una política sistemática, y que el Estado era el responsable por esas desapariciones (...)” (Demasi, 2016, p.3). A su vez, el Informe presentó un cambio en materia de educación porque sugirió el abordaje de la dictadura en la educación formal. (Demasi, 2016)

El primer gobierno del Frente Amplio planteó un giro aún mayor en materia de Verdad, Justicia y Memoria, en relación a los gobiernos predecesores (Demasi, 2016) (Markarian y Marchesi, 2012). Cabe destacar dos acciones claves en este aspecto: la promoción de la búsqueda de restos de desaparecidos en los cuarteles, y la publicación de la “Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay 1973-1985” (2009) encabezada por prestigiosos académicos. (Demasi, 2016) (Markarian y Marchesi, 2012)

En los cambios producidos ocupó un rol destacado el trabajo del historiador, José Pedro Barrán

(Markarian, Marchesi,2012)

²²Desde el Partido Nacional emergen memorias sobre el Wilsonismo, y desde el partido colorado, la publicación de Julio María Sanguinetti: “La agonía de una democracia: proceso de la caída de las instituciones en el Uruguay (1963-1973)” (2011).

como Vice presidente del CODICEN, quién afirmaba que si la enseñanza del tema no se realizaba en la educación formal sería realizada por otros actores, como los partidos políticos y los medios de comunicación²³. (Markarian y Yaffé,2013)

Se destacan dos puntos de su gestión mencionados por Markarian y Yaffé (2013). Por un lado, se introduce el tema en los programas de la escuela Primaria, lo cual es sumamente novedoso. Por otro lado, señalan que lo más enriquecedor de esta gestión, fue el impulso y el ánimo que le brindó a los profesores, inspectores, y demás referentes educativos, para ponderar la enseñanza de la historia reciente en diferentes niveles.

Como respuesta a las acciones del CODICEN emergieron nuevos debates entre los políticos de la oposición e historiadores, demostrando así que las disputas por la memoria en la educación aún seguían presentes (Marchesi, 2015). El diario El País realizó un publicación de 25 fascículos sobre historia reciente con el objetivo de otorgar otra mirada del período (Marchesi, 2015)²⁴.

¿Qué limitaciones encuentra la enseñanza de la historia reciente en Uruguay? ¿Es posible abordar un tema tan conflictivo? En la publicación “Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la Dictadura en Uruguay” (2004), Carlos Demasi, señala que el sistema educativo omitió en los programas de historia aquellos períodos históricos que reflejaban conflictos aún presentes en la sociedad y para los cuales aún no existía una memoria en común²⁵.

“La asignatura Historia como contenido de enseñanza integra la transmisión de la memoria social como uno de los aspectos configuradores de la identidad, aunque aparezca planteada en forma de “Historia” -una construcción intelectual- su objetivo es que se transforme en una memoria que los alumnos apropiarán y cargaran de contenido afectivo”. (Demasi, 2004, p.137)

Esta forma de trabajar la historia aún perdura, por lo que se considera necesario que la institución educativa promueva otros tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que se estimule trabajar en su mirada crítica a los estudiantes (López, 2012). Abordar la historia reciente en el aula permite “contrarrestar estas memorias que circulan socialmente con la historia” (Marchesi, 2000, p. 23), otorgando posibilidades a los estudiantes para que puedan “aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas”. (López, 2012, p.5)

Por otra parte, Demasi (2004) expresa los riesgos del *deber de la memoria* (consigna de quienes han promovido la enseñanza del tema para que “el pasado no se vuelva a repetir”. Este implica transmitir la memoria del pasado reciente de quien transmite, con sus valores y visiones. Se otorga

23Según Barrán, el principal problema es que en los medios de comunicación se suele mostrar una visión sobre las cosas. Además no dan lugar al cuestionamiento ni al dialogo como sucede en el aula (Markarian y Yaffé,2013).

24 Pablo Da Silveira, “Historia reciente: Desde Hiroshima a las Torres Gemelas”, 25 Vols.

25 Esta forma de proceder se visualiza en varios contenidos. Demasi (2004) distingue algunos momentos en los cuales esta situación se expresa claramente: la ausencia de las revoluciones en los programas de la Reforma Valeriana, la denominación de “Dictablanda” a la Dictadura de Baldomir, entre otros.

este pasado como algo dado, (como una verdad) que los estudiantes deben incorporar. Esto puede implicar cierta manipulación por parte de quien transmite, ya que se selecciona una visión única de la historia y además, contradice uno de los objetivos más relevantes de la educación que es formar ciudadanos críticos.

Siguiendo con las limitaciones que se encuentran en el aula, es pertinente resaltar ciertos puntos del Informe²⁶ de SERPAJ (Servicio de Paz y Justicia) del año 2000, que otorgan un panorama de la situación percibida por los profesores. Por un lado, la docente, Silva Shultze (2000) sostiene que no abordar este pasado es un problema de la sociedad uruguaya, siendo los docentes “portavoces” de dicho problema. Sobre la resistencia a su abordaje, opina que es “grave” y se pregunta: “¿qué visión tenemos de nosotros mismos que consideramos que es tan poco importante que los adolescentes conozcan su país?” (Shultze, 2000, p. 36)

Entre otros aspectos mencionados en el Informe, se visualiza que predomina entre los profesores, cierta visión que sostiene que debe pasar bastante tiempo para que la historia trate un período histórico; por otro lado, los docentes prefieren no trabajar un tema tan significativo porque los moviliza mucho (Pérez Mondino, 2000). También se menciona que los docentes perciben escasez de trabajos académicos sobre el período (Marchesi, 2000), así como cierto temor a recibir sanciones por violar la laicidad. (Pérez Mondino, 2000) (Marchesi, 2000)

Sobre este último punto, Cerri y Cavana (2009), a partir de un análisis sobre los debates políticos en torno a la laicidad en el marco de los cambios del año 2006, sugieren que los políticos de los partidos tradicionales se resisten a la enseñanza del tema por considerar que es una estrategia del gobierno de izquierda para difundir su ideología. Esto se basa, en que la oposición entiende que los docentes pueden interferir fuertemente en la postura política de los estudiantes. Frente a esta mirada, los autores señalan que parte de la oposición espera que si se aborda el pasado reciente en el aula, se realice sumando la mirada de todas las víctimas, de forma de que no prevalezca únicamente la memoria de la izquierda.

También consultaron a los docentes sobre el peso que pueden tener en las ideas políticas de los estudiantes. Los profesores señalaron que no tienen mucha influencia en los jóvenes, y que estos cuentan con las herramientas necesarias para saber si se está violando la laicidad o no. Otros mencionaron que se viola la laicidad si se omite el tema. Frente a estas perspectivas tan diversas, los autores señalan:

“(…) esos debates permiten analizar cómo el concepto de laicidad se ha transformado en una

²⁶ Si bien no se trata de un trabajo estrictamente académico (Marchesi, 2015), el Informe reúne aportes de profesores y profesionales expresados en talleres y encuentros, oportunos para esta monografía. La iniciativa de SERPAJ se guía en que “el conocimiento de la verdad de los hechos ocurridos, -y - develar los empecinados ocultamientos, es la base fundamental para fortalecer el sistema democrático y desarrollar sus potencialidades”.(SERPAJ, 2000, p.2)

noción totalmente modificada de su sentido original (vinculado con evitar la enseñanza de dogmas religiosos en las aulas) resiniéndose en un “formato político” que une el concepto a la idea de una enseñanza objetiva y neutra”. (Cerri y Cavanna, 2009, p.109).

Agregan que se debe repensar el concepto de laicidad en el presente, y considerar a los involucrados (docentes y estudiantes) como “sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia”. (Cerri y Cavanna, 2009, p. 110)

Desde otro enfoque, Mariana Achugar (2011), analiza el rol de la familia, la cultura popular y la educación formal en la transmisión intergeneracional, considerando esta, como las “ (...) prácticas discursivas mediante las cuales los actores sociales en interacción con otros sujetos y objetos a través del tiempo y el espacio dan sentido al pasado ”. (Achugar, 2013, p.3)

En su investigación despliega los mecanismos a través de los cuales los estudiantes interpretan desde su memoria social el pasado reciente. Sostiene que en el proceso de transmisión que transcurre en el aula, los docentes y estudiantes se debaten entre los discursos de la historia y de la memoria social, para reconstruir el pasado reciente y otorgarle un sentido (Achugar, 2013). Afirma que los docentes guían las clases mediante distintas herramientas, como el libro del texto.

“La apropiación guiada se refiere a cómo los individuos cambian su conceptualización del fenómeno (en este caso la dictadura) mediante su participación en estas actividades. Es decir que la participación en estos procesos de dar significado al pasado los prepara para construir el significado del pasado en otros momentos o situaciones. Se aprende sobre la dictadura al comunicarse y tratar de darle sentido al pasado en función del presente con la ayuda de otros”. (Achugar, 2013, p.10)

Por último, se destaca que Achugar et. al. (2011) observan que en el aula se utilizan recursos para construir una explicación de la dictadura de manera indirecta, a partir de los cuales se busca tomar distancia y evitar señalar directamente responsabilidades. En especial, se evita dotar de responsabilidad a los partidos políticos porque implica entrar en un terreno muy conflictivo.

Retomando a Carlos Demasi (2016), se destaca la distancia temporal entre los adolescentes y la dictadura, que lleva al autor a preguntarse si es adecuado el término historia reciente al haber transcurrido tanto tiempo entre los hechos y el presente. Sostiene que para que la distancia no provoque desinterés en los jóvenes sería oportuno trabajar las violaciones a los DDHH del pasado reciente, así como las del presente, sosteniendo la idea de que la Dictadura no fue un hecho aislado.

“Esto sería así el principal legado del autoritarismo a la sociedad: no la perduración de las prácticas autoritarias sino su extinción y la creación de una conciencia alerta a la vigencia de los derechos”. (Demasi, 2012, p.12)

Por último, la publicación “Prácticas educativas en Educación Secundaria en Uruguay.

Experiencias en Derechos Humanos, inclusión y memoria reciente” (2015) de ANEP-CODICEN y la OEI, reúne una serie de experiencias llevadas a cabo en distintos liceos públicos de Montevideo, expuestas por los propios docentes que las guiaron.

“Memoria que es vida abierta” es un proyecto multidisciplinario realizado en el liceo Mario Benedetti en el marco de los 40 años de la Huelga General. Para realizar el trabajo se promovió relacionar a los jóvenes con los antiguos militantes del barrio, acercándolos a la comunidad. Las docentes afirman que “asumir el desafío de propiciar ese enriquecedor diálogo entre “la historia” y “la memoria” no es una opción sino un deber, considerando a la memoria no solo como “recuerdo del pasado” sino como motor de la historia”. (García, Godoy y Rak, 2014, p .40)

El segundo proyecto se llama: “Entre la historia y la memoria, una aproximación a la historia reciente en Uruguay”. Éste fue desarrollado en los liceos N° 2 Héctor Miranda y N° 29 Alicia Goyena. Las docentes promovieron un relevamiento de fuentes primarias a partir de las cuales los jóvenes hicieron un análisis y posteriormente un debate. Consideran que la metodología posibilitó que los estudiantes construyeran un pensamiento propio en relación a los hechos abordados. De esta forma, se logró involucrar a los adolescentes con la tarea del historiador mediante la enseñanza de los derechos humanos. (Keim y Rodons, 2014)

El abordaje del pasado conflictivo en Secundaria

El marco institucional

Las políticas educativas

Como se mencionó anteriormente, la historia reciente se introdujo en la educación formal en el año 1988 (Demasi, 2004); sin embargo, los entrevistados con mayor antigüedad no reconocieron que en dicha época el tema estuviera en los programas. Se expresó que en este período, se vivía una fuerte resistencia por parte de actores políticos y sociales, que limitaba el trabajo del tema en el aula. Los docentes argumentaron que esta resistencia fue influenciada por el primer gobierno de Sanguinetti, porque promovió mediante su discurso, y la ausencia de políticas, el silencio sobre los terribles hechos sucedidos durante la Dictadura Cívico-Militar. A esto, los docentes sumaron la pérdida del referéndum del 89, que desmotivó el tratamiento del pasado reciente en general, y la sanción efectuada por parte de las autoridades a una colega por violar la laicidad. (Demasi, 2004)

En la práctica los profesores no trabajaron la historia reciente en el aula, y recordaron que las limitaciones para enseñar el pasado reciente eran sustantivas, debido a que se percibía un clima que promovía el silencio. Tal como lo expresaba una entrevistada:

“En Secundaria estaba prohibido... así como estaba prohibido hablar de drogas, de sexualidad, y uno de los temas vedados era el tema, no tanto de la dictadura sino más bien el tema de los desaparecidos, y todo el aparato represivo que hubo”. (E.14)

En este marco, es pertinente hacer énfasis en la idea de las *batallas de la memoria*, y como el pasado es un espacio de disputa, que influye en el abordaje docente sobre el tema. Se identificó una oposición entre los objetivos del CODICEN, y del gobierno central de la época que dieron lugar a distintas acciones y debates (Demasi, 2004), situando a los docentes en un lugar importante del debate social. Como respuesta el currículo implementado en el aula (Pagès, 2009), se caracterizó por evitar el conflicto como forma de mantenerse al margen de estas disputas, ya que se sentían vulnerables en este clima de trabajo.

En cuanto a lo expresado durante las entrevistas sobre la década del 90 y principios del 2000, no se distinguió que en ese período hubiese un ambiente marcado por tanta prohibición o restricción en el abordaje del tema, aunque tampoco se identificó un interés particular por parte de las autoridades en promocionarlo. Por lo tanto se percibe cierta suspensión de la temática, que abarca las políticas

sobre pasado reciente en general²⁷.

En contraposición, el primer gobierno del Frente Amplio fue reconocido como agente de cambio en la materia, debido a que realizó un importante despliegue en materia de política educativa sobre un tema postergado (Demasi, 2016). En especial, los docentes con más trayectoria laboral al año 2005, le asignaron mayor trascendencia a estos cambios y los identificaron como un punto de quiebre en relación a lo que venía sucediendo hasta entonces. Por otra parte, los profesores más jóvenes señalaron que hubo un “impulso” en estas políticas, aunque no se le adjudicó una relevancia mayor.

Dentro de los aspectos mencionados sobre este período, se distinguió la importancia de José Barrán como integrante de la Dirección del CODICEN, considerado una voz legítima por su extensa trayectoria como historiador. Sobre el valor del aprendizaje del tema, Barrán señala:

“El conocimiento de esa Historia -la nacional contemporánea- es esencial para comprender los cambios ocurridos en la sociedad, la economía, la política, y la cultura que han vertebrado el mundo actual, al grado que omitirlos es volver incomprensible la realidad”²⁸.

Observando distintos documentos curriculares²⁹, incluido el recién mencionado, se sostiene siguiendo la perspectiva de Carretero et. al. (2013), que predomina el enfoque disciplinar en la enseñanza de la Historia. Esto es así, porque es expresa recurrentemente la importancia de la construcción del conocimiento histórico mediante “la metodología utilizada por los historiadores”; para que los estudiantes se vinculen con el oficio del historiador (Carretero et. al, 2013, p. 14). Por otra parte, estos documentos señalan que la historia es importante a nivel social, ya que a partir de su aprendizaje, los jóvenes podrán incorporar una actitud crítica, considerada como positiva en su formación ciudadana.

Por otra parte, entre las actividades efectuadas por el Frente Amplio, los entrevistados nombraron: la realización de cursos por televisión presentados por académicos reconocidos; así como la creación de una página web en la que disponen de materiales de apoyo; y los cambios en los programas. Aunque los materiales no fueron utilizados en gran medida, estas acciones significaron una nueva coyuntura de apertura sobre el tema, enmarcada en nuevos debates, espacios

27 Si bien la literatura resalta la importancia de la Comipaz en materia de pasado reciente (Demasi, 2016) los profesores no detallaron momentos u acciones de este período de gobierno que resultaran significativas para ellos.

28 Barrán en la Presentación de la Página Web de ANEP CODICEN: Medio Siglo de Historia. Uruguay y el Mundo 1945-2004

29 Profundizando en las expectativas institucionales, es oportuno resaltar los objetivos que expresan los Programas de Historia de la Reformulación 2006, estos documentos oficiales son fundamentales para los docentes a la hora de planificar su clase ya que otorgan un marco para la realización de sus prácticas y selección de contenidos. En todos los programas de historia, consideran que, “Se parte de la concepción de la Historia como una disciplina en construcción que propende a: dotar de sentido a la realidad, situarse concientemente en el mundo, enriquecer el conocimiento y comprensión de la naturaleza individual y social del ser humano y adquirir habilidades cognitivas que permitan el tratamiento y la apropiación crítica de la información. A su vez, es un medio para desarrollar actitudes intelectual y socialmente tolerantes, en tanto permite el conocimiento del “otro”.

y herramientas, que dieron lugar a nuevas oportunidades para el ejercicio de las prácticas cotidianas en el aula, y las dotaron de legitimidad. De hecho las críticas expresadas por los entrevistados sobre estas acciones se basaron en la calidad de los productos y no en su escasez, a diferencia de lo que se expresó anteriormente. En la siguiente cita, una docente menciona como percibió los cambios en aquel momento:

“Hace unos años hubo un ciclo en TNU, creo que era TNU, sobre Historia Reciente, pero ¿Qué era? Era Demasi dando una clase, que digo yo lo amo, pero eso no era para trabajar con los chiquilines. Lo hizo Demasi para los profes, pero el formato incluso no sé si era tan atractivo”.

(E. 12)

Sobre el estado actual de la política educativa en materia de historia reciente se sugirió que no se llevan adelante muchas actividades, o que al menos, en el caso de existir, no se difunden correctamente. Se señalaron débilmente algunos cambios en el programa, manuales, charlas, seminarios, o discursos de los consejeros. Como excepción, una docente (también docente del IPA) aseguró que en el IPA este contenido está muy presente, por lo que se realizan varias actividades. Sugirió que tal vez, es la “vorágine institucional” en la cual está inserta el oficio del docente, la que no permite que estos conozcan las novedades. También se enfatizó que una vez realizado el “impulso”, por parte del gobierno del Frente Amplio, el tema quedó más en la voluntad de los profesores, y si estos no manifiestan interés en la temática, no se los puede obligar a trabajar sobre ella.

En relación al desconocimiento de la postura actual de las instituciones, los docentes expresaron que la escasez de inspectores de Historia produce que se sientan más desvinculados a la Inspección, y por lo tanto, se encuentren más desactualizados frente a lo que se esté haciendo a nivel institucional. Por otra parte, entendieron que el inspector es un vínculo con el Consejo de Educación Secundaria (CES), que se encarga de analizar lo que se abordó en el curso, y a partir de esto aconseja posibles cambios que considera pertinentes. En lo que respecta a los contenidos o estrategias sobre la historia reciente, los entrevistados expresaron que en las pocas visitas que han tenido, no se hizo énfasis sobre este tema en comparación a otros contenidos del programa. Una docente expuso: “Mirá yo no veo a un inspector de historia hace millones de años, tampoco salas de historia, creo que hubo una a principio de año, y no. Mirá que estoy súper atenta a informaciones”.

(E.12)

Desde la mirada docente, luego del “impulso” disminuyeron las actividades vinculadas a la temática. En principio, esto no significa que no se estén realizando acciones relevantes sobre la enseñanza de la historia reciente, sino que al no encontrarse inscritas en un clima de debate como sucedió en el año 2006, o al no tener gran presencia en el espacio público, podrían estar pasando

más desapercibidas.

Las atmósferas de transmisión en Colegios y Liceos

En este apartado se considera pertinente indagar en cómo perciben los docentes el abordaje del pasado reciente en los Colegios y Liceos. La forma en la cual ellos interpretan estos espacios está estrechamente vinculada con las experiencias por las que transitaron, por su personalidad, su percepción del tema, la relación con sus colegas, jerarcas, y estudiantes.

A partir de las entrevistas, se destaca, que en el marco de lo establecido por el programa, los profesores manifestaron sentir gran libertad al momento de seleccionar y recortar contenidos. Especialmente, los profesores con más experiencia laboral se mostraron más seguros frente a sus decisiones. Por otra parte, quienes tienen menos experiencia manifestaron sentirse más limitados en este sentido, debido a que “si cae una inspección” podría cuestionar sus recortes o sus estrategias, y no cuentan con tantas herramientas para hacer frente a este tipo de situaciones. Aquí se remarca la importancia del *saber experiencial* (Tardif, 2014), que les otorga una mayor seguridad con el transcurso del tiempo, permitiendo mejorar las prácticas en la clase y justificar las decisiones tomadas.

Específicamente, los profesores mencionaron que no sienten miedo de trabajar el pasado reciente en el aula, lo que expresa un cambio en relación a lo señalado en los trabajos antecedentes (Cerri y Cavanna, 2009) (Informe de Serpaj, 2002). Esta postura se puede enmarcar en el nuevo clima en el que está inserto el pasado reciente, que conlleva a que los entrevistados no se sientan tan vigilados por directores o inspectores, o al menos, no sientan grandes posibilidades de ser sancionados por estos. Se percibió que el programa se transforma en una herramienta que los protege, como señalaba un docente: “Si hay alguna queja que se vayan a quejar a la Inspección y a Secundaria, nosotros lo tenemos que dar...”. (E14)

Cabe destacar que si bien los profesores no expusieron tener miedo a dar el tema, sintiéndose bastante tranquilos con sus decisiones, igualmente consideraron que se trata de un tema “difícil” y “complicado”, lo que permite cuestionar la tranquilidad mencionada. Las entrevistas realizadas para este trabajo, permitieron conocer varios casos en los cuales los profesores recibieron quejas de los padres, en mayor medida por intermedio de la dirección de los colegios. Esta situación inscribe estos espacios en una *atmósfera de transmisión de rechazo*. A continuación se señalan dos de las quejas que tuvieron más repercusiones, y que fueron muy significativas para las docentes que las narraron.

La primera, se sitúa en un Colegio de clase media de la Ciudad de la Costa. Aquí una docente

comentó en su clase, que en Uruguay hubo personas detenidas desaparecidas durante la última dictadura. En respuesta, una estudiante señaló que esto no era cierto, según la visión que tenía su familia, y que le habían transmitido. El padre de esta alumna tomó conocimiento del hecho y dirigió una nota al Colegio quejándose, y expresando que la docente había violado la laicidad. Desde el Colegio se compartió esta postura, lo cual generó inseguridades en la docente sobre su proceder. Posteriormente, luego de hablar sobre el tema con un profesor referente del IPA, y con otros colegas que la apoyaron, se sintió más segura de lo que sucedió en el aula. Sin embargo, este hecho la marcó, y la llevó a afirmar al momento de la entrevista, que el pasado reciente es un tema “escabroso” para trabajar en el aula.

El otro caso sucedió en un Colegio Privado Confesional en el cual trabaja una entrevistada. Si bien no le sucedió a ella, el hecho trascendió en el Colegio teniendo repercusiones para todo el cuerpo docente. Se había realizado una muestra abierta sobre la Dictadura, a la cual asistieron los padres de los estudiantes. Dicha muestra, recibió varias quejas por parte de los familiares hacia la institución y como resultado, desde las autoridades del Colegio decidieron que a partir de entonces, todos los proyectos de puertas abiertas debían ser evaluados por el Consejo del Colegio previo a su presentación. Esto generó diversos debates en el cuerpo docente que se sintió limitado en su libertad de cátedra. En especial, la entrevistada señaló que vivió el tema con preocupación, ya este antecedente condiciona de alguna manera los futuros trabajos relacionados con la historia reciente. La docente expresó: “Evidentemente es un tema que genera hasta el día de hoy todas estas cosas, porque si yo hago una muestra de, no sé, de la producción lanar, no va a venir nadie a quejarse del tema ¿no? Obviamente”. (E.8)

Este trabajo de investigación buscó dar cuenta de una heterogeneidad de experiencias, y aunque no es estadístico representativo de todas las situaciones, parece pertinente señalar que las quejas recibidas por los docentes fueron realizadas en los Colegios Privados. A su vez, a lo largo de las entrevistas, se pudo percibir que los docentes sienten mayor libertad al trabajar en los Liceos Públicos que en los Privados. Esto es importante, porque el abordaje de la historia reciente suele ser visto como conflictivo o desafiante, por lo que en ciertas instituciones privadas esta percepción aumenta.

En segunda instancia se hace referencia a las atmósferas de *omisión*. Esta situación fue señalada por la mayoría de los profesores, quienes estimaron que en general el tema ni se promueve ni se rechaza en las instituciones. Por lo tanto, los trabajos que se llevan adelante suelen ser iniciativa de los docentes o los estudiantes, y aunque son aceptados por el resto de la institución educativa, no se les asigna mayor relevancia. Es pertinente señalar que esta actitud con respecto al tema no es única de un tipo de Colegio o Liceo, sino que los entrevistados lo observaron en diferentes contextos de

trabajo.

Por otra parte, ciertas experiencias docentes manifestaron un clima de *aliento* en la promoción de proyectos vinculados a la historia reciente. Si bien, en general las iniciativas surgen por parte de los docentes, las instituciones legitiman éstos espacios apoyándolas y promoviéndolas. Por último, es importante destacar que de las entrevistas no emergieron atmósferas de *repetición* en el sentido de González (2014). Esto es así, porque no existe legalmente la obligación de realizar actos, o celebrar fechas relacionadas con el pasado reciente, y además porque las actividades o proyectos (a nivel del Colegio o Liceo) señaladas, suelen ser puntuales.

En líneas generales se observó que si bien los docentes señalaron un impulso en la política educativa para promover la enseñanza del pasado reciente, a nivel de los Colegios y Liceos, no percibieron que esta política fuera acompañada por directivos de las instituciones.

La construcción de los saberes docentes

Al conversar sobre la construcción de sus saberes, los docentes refirieron a instancias muy variadas de su vida, tales como, la influencia de la historia familiar, la educación formal o informal, y sus prácticas cotidianas en el aula. Siguiendo la línea de Tardif (2014, p. 76):

“Hacer preguntas a los docentes sobre sus saberes, equivale, en cierto modo, a llevarlos a contar la historia de su saber enseñar, mediante las experiencias personales y profesionales que hayan sido significativas para ellos desde el punto de vista de su identidad”.

Se visualizó cómo su vínculo con el pasado reciente posiciona la forma en cómo han construido su conocimiento sobre el tema. Por ejemplo, los profesores nacidos en el exilio o hijos de ex presos políticos, sugirieron que este pasado ha formado parte de su vida cotidiana en la niñez y adolescencia, debido al peso del tema en su historia familiar. La atracción se produjo tempranamente, llevándolos a indagar en libros, revistas, y documentos que encontraron en sus casas. En especial, señalaron que la adolescencia fue el momento que les despertó un mayor interés por saber qué les sucedió a sus padres, influenciando a su vez, sus elecciones profesionales posteriores. De la siguiente forma, lo comentó una docente que estudió en el IPA historia, y también en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

“Entonces ahí -a partir de un trabajo de sexto de liceo- yo por primera vez leo el Informe de Serpaj y eso fue...y eso con otro libro que mis padres tenían, que era sobre las cárceles y que sé yo; alguna cosa más que había en casa fue como un guau ¿No? Todas esas cosas que yo tenía en la cabeza como bajarlas a tierra y decir bueno estamos hablando de esto”. (E.10)

Aquí se identifica un cruce entre la memoria y la historia. Se mezcla la historia de vida de la

docente: su nacimiento en el exilio, su madre ex presa política, y el padecimiento de la Dictadura; con la mirada histórica: encontrarse con ese tema en el aula, en los libros, conocer los acontecimientos por intermedio de los datos y de la perspectiva de los académicos. Ambas categorías se nutrieron generando una nueva visión del pasado, que le permitió llenar vacíos y comprender este período histórico tan significativo en su vida.

La entrevistada sostuvo que disfruta enseñando el tema a los estudiantes porque muestran “entusiasmo”; sin embargo, su historia de vida le dificultó la inserción académica, ya que si bien tuvo oportunidad de trabajar en investigaciones universitarias relacionadas a la historia reciente, no ha podido concretar este tipo de trabajos. Por más que lo ha intentado es “incapaz” de introducirse de esta manera en un pasado tan removedor. Como señala Sarlo (2005, p. 10), “Proponerse no recordar es como proponerse no percibir un olor, porque el recuerdo, como el olor, asalta, incluso cuando no es convocado”.

Por otra parte, los docentes con mayor antigüedad remarcaron que cuando ellos estudiaron en el IPA, los contenidos sobre la Dictadura aún no estaban incorporados en los cursos, debiendo aprender el tema de modo “autodidacta”. En principio la producción académica era muy escasa, aunque señalaron que aproximadamente en el 95 empezó a aumentar, lo cual fue acompañado por la creación de espacios de discusión y difusión sobre el pasado reciente (Makarjian y Marchesi, 2012) (Demasi, 2016). Un profesor comentó como fue el proceso aprendizaje “autodidacta” en este contexto:

“(…) en los congresos de la Asociación de Profesores de Historia era un tema que se abarcaba también, y además, bueno, lectura de diferentes publicaciones que fueron saliendo después que yo terminé el IPA. En el 95 me recibí. O sea todavía hasta ese momento había muy poco publicado de historia reciente. Digamos que el boom vino un poco después (...)”. (E. 3)

A continuación se exponen los elementos señalados por los profesores que comenzaron a formarse cuando los estudios sobre el pasado reciente ya estaban más consolidados, y se difundían en diversos espacios. Se manifestó una visión muy satisfactoria de los cursos de Historia Nacional abordados en el IPA, y los contenidos y estrategias utilizados. Cabe destacar que en las entrevistas se manifestó que uno de los docentes de esta materia, Carlos Demasi, tuvo un rol fundamental en el pasaje por el IPA, marcando la forma en la que los entrevistados, aprenden y enseñan la historia reciente.

Además de la formación obligatoria transitada durante la carrera, existen cursos, talleres o seminarios, que tienen como objetivo difundir y profundizar sobre este pasado. Algunos de los espacios mencionados fueron: la Fundación Vivían Trías, la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay, el IPA, y del Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay en la Facultad de

Humanidades. Ciertos docentes consideraron los aportes de los cursos satisfactorios para el nivel requerido en secundaria, aunque otros sostuvieron que no fueron tan enriquecedores como esperaban. Varios entrevistados que participaron de ciertas instancias de este tipo, señalaron que es difícil poder concurrir frecuentemente porque muchas veces no cuentan con los recursos necesarios. Así lo expresó una profesora:

“Se te mezcla que vos tenes una carga horaria importante de trabajo. Lo que te dicen todos los profesores. Tenes una vida familiar, yo tengo tres hijos pequeños entonces muchas veces, si uno quisiera continuar una formación, no te dan los plazos... no tenemos una formación permanente, el que lo hace es porque tiene ganas, porque hace la manera de tener un tiempo y muchas veces termina pagándose”. (E.15)

Por último, se remarca que para algunos docentes la formación real se produce en el aula, difieren con la idea de que una mayor cantidad de cursos signifique que uno esté más preparado para trabajar el tema. Expresaron que la acumulación de contenidos es útil para la práctica docente pero sostienen que su oficio se aprende en día a día, a partir de las distintas experiencias que se van dando con los estudiantes, y también con los colegas. A partir de la práctica, se va profundizando en estrategias y contenidos, así como se van descartando formas de trabajo y modificando el abordaje de algunos temas. Una entrevistada señaló: “O sea estudiás todo el panorama, aprendés en los exámenes, sí (...) Pero el momento en el que aprendés realmente como docente es cuando vas a preparar las clases”. (E.11)

Frente a la falta de cursos, o de tiempo y dinero para concurrir a ellos, se hizo énfasis en la importancia de la actualización permanente mediante libros o artículos, muchos de ellos disponibles en Internet. A diferencia del escenario planteado en la posdictadura (SERPAJ, 2001), los entrevistados consideraron que las producciones académicas son abundantes en el presente. A partir de las entrevistas, se apreció que es indudable que los esfuerzos de la Universidad por instalar el tema, mediante espacios de discusión, difusión y producción, alcanzaron de cierta forma a la educación media, por lo que se sostiene que el saber experto nutre el *saber experiencial*.

Se nombraron frecuentemente algunos libros como: “Breve Historia de la Dictadura” (1987) de Gerardo Caetano y José Rilla, y “Manual de Historia del Uruguay” (1995) de Benjamín Naum. También se mencionaron varios académicos: Carlos Demasi, Jaime Yaffé, Alfonso Lessa, Aldo Marchesi, Vania Markarian, Danilo Astori, Luis Bertóla, Pablo Mieres, Henry Fisch. El estudio por parte de los docentes de estos materiales, enriquece sus saberes y prácticas, y traslada los intereses, debates y líneas provenientes de la academia al aula.

A continuación se profundiza en el *saber experiencial*, considerado sumamente importante para abordar la historia reciente, tal como se señaló en el apartado anterior.

Los docentes argumentaron que trabajar esta temática es entusiasmante. No obstante, su tratamiento debe realizarse con precaución, ya que moviliza la memoria social dentro del aula; lo cual puede incidir en los sentimientos de los estudiantes respecto al tema, produciendo que se sientan angustiados, enojados o tristes. En este sentido, una docente que se acercó a trabajar el tema, pero pocas veces en profundidad, expresó: “ (...) tengo la conciencia de que si eso entra al aula hay que saber trabajarlo, no soy ingenua sobre eso”. (E.7)

Es oportuno señalar una frase de José Pedro Varela, mencionada en varias oportunidades por Carlos Demasi, sobre la visión de la escuela como “un campo neutral hasta donde no llegara el incendio de las pasiones políticas y en cuyo tranquilo recinto no resonase en eco ronco de las animosidades y los odios que naturalmente genera la guerra civil”. (Varela, 1910, p.198, en Demasi, 2016,p.10)

El carácter conflictivo de este pasado, lleva a los docentes a ir cambiando sus estrategias con el paso del tiempo, incorporando nuevos factores a tener en cuenta a la hora de planificar y realizar sus prácticas; con mayor cuidado que con otros contenidos. En este sentido, una docente contó lo que le sucedió cuando tuvo que realizar su práctica final de la carrera, en la que le correspondía trabajar la historia reciente. El hecho sucedió en el año 2002, cuando el tema no estaba tan legitimado como ahora. La entrevistada le propuso a la docente encargada del curso trabajar sobre los desaparecidos, profundizando en los aspectos más emotivos del tema. Si bien la encargada del curso no estaba de acuerdo con el trabajo, la docente decidió continuar.

“Hice una cosa nefasta, nefasta en el sentido que ellos no podían creer, eran unas siluetas que recorté, cada silueta tenía una historia de un desaparecido, una cosa espantosa, al alma ¿No? No lo podría hacer ahora porque me sentiría una sensiblera maldita (...) pegamos todas las siluetas, detalladas de memorias”. (E. 11)

Así fue su primera clase sobre el tema, y le fue útil para comprender que abusar de la memoria puede no sólo no resultar productivo, sino generar el efecto contrario. Es decir, paralizar a los estudiantes, anulando parcial o completamente la capacidad reflexiva sobre los acontecimientos. Frente a esto resaltó la importancia de incorporar los datos objetivos, aproximándose a la rigurosidad de la historia como ciencia, para dar paso a una elaboración y a la reflexión crítica. Aunque paralelamente no es menor resaltar, que el acercamiento del tema mediante los aspectos más movilizantes de este pasado, es necesario desde su visión, ya que capta la atención de los estudiantes, a quiénes les interesa el “morbo”.

También se resaltó la necesidad que tienen de aclarar en el aula, que ni los docentes ni los historiadores pueden tener una postura “objetiva”, porque los seres humanos son sujetos con distintas concepciones del mundo, sentimientos, valores e identidades, construidas en distintos

contextos. A partir de este planteo, los docentes esperan otorgar espacio para que emerjan distintas opiniones. No obstante, la suya se esboza con precaución, ya que no deben “tirar línea” en relación a la temática; cuestión difícil para quienes esta es muy significativa.

Se percibió durante las entrevistas que esto lleva a cierta contradicción en el oficio docente. Por un lado, deben orientar sus prácticas hacia una actitud crítica y esbozar sus posturas mientras que por otro lado, deben mantener cierta posición “neutral” propia de su oficio.

Una docente expresó que en algunas oportunidades probablemente utilizó un lenguaje inapropiado en el salón para referir al pasado reciente. Esto se debe, a que tiene una postura tomada sobre el período, y un lenguaje incorporado, con el que le cuesta tomar distancia para mantener la neutralidad. Afirmó que estos pequeños detalles se van aprendiendo con la práctica, tratándose de una tarea difícil, porque a veces se debe ir en contra del sentimiento que se tiene sobre el tema, sobre una postura arraigada, sobre un vocabulario que presenta una importante carga ideológica; que a su vez, es compartida por su círculo cercano, con el que no tiene inconvenientes en usar determinadas palabras. Expresó: “ (...) yo capaz que en la primera clase podría haber dicho: ah, los milicos. Uno tiene que aprender hasta el vocabulario que tienen que usar”. (E.2)

Por otro lado, se observó la intención de mantener una postura neutral en el caso de una docente que trabajó sobre sus propias memorias en el aula. La profesora utilizó las cartas que le escribía su madre cuando era presa política, aunque a los estudiantes les dijo que las cartas no eran suyas sino que eran prestadas por una conocida. A partir de allí los estimuló a contar casos de personas que hubiesen atravesado por circunstancias similares, para luego irse adentrando en las violaciones a los DDHH, tratando de mantener una mayor distancia con la temática para no exponer su vida privada frente a los estudiantes.

Principales estrategias para trabajar el pasado reciente

Al momento de planificar sus clases, y realizar sus prácticas, los docentes mencionaron tener en cuenta el perfil de los estudiantes con los que comparten el aula. Sostuvieron que en distintos contextos socio-económicos y culturales, despliegan en mayor o menor medida, distintas estrategias.

Sobre la disciplina en particular, los profesores percibieron cierto desinterés por parte de los estudiantes, que se manifiesta cuando comienzan a trabajar la Historia Nacional. Esto produce que sea difícil, en un primer momento, que los alumnos se “enganchen” con el pasado reciente porque tienen una visión aburrida de la historia, en la que lo importante es estudiar “de memoria” los símbolos y las fechas patrias.

“ (...) si yo les digo Historia del Uruguay cae como no sé ¿no? Les cae encima el Mausoleo encima no sé, mueren, les decís Historia del Uruguay y bajan no sé cómo explicarte como “qué horrible”, “qué embole”. (E11)

Los docentes argumentaron que la memorización resulta un problema para el proceso de aprendizaje, en el que se intenta estimular cada vez más la conciencia crítica. Desde este punto de vista, los estudiantes evitan confrontar con los ellos, repitiendo sus ideas, o las que encuentran en los libros, tal como sucede en la escuela. Una profesora refirió a las instancias de evaluación, en las cuales, lo que más valora es que los estudiantes elaboren sus propios puntos de vista sobre los períodos históricos. Así manifestó su pensamiento sobre este punto: “Razonar no es solamente para la Matemática o la Física, es para la Historia”. (E.15)

Como señala Demasi (2004), esta concepción y método de estudio de la historia, ha formado parte del sistema educativo uruguayo desde sus inicios. Los docentes lo vivieron en su paso por la educación formal: escuela primaria, secundaria y el IPA, por lo que entienden la postura de sus alumnos: “Es que es el sistema...yo qué sé. Creo que es como que lo heredamos. Yo estudiaba -en el IPA- de memoria y yo sabía que si quería salvar el examen de historia tenía que decir lo que el profesor dice”. (E.2)

Otro aspecto que tienen en cuenta los docentes al trabajar este tema es la distancia temporal entre los estudiantes y el período histórico. Los entrevistados consideraron que mientras para ellos, este es un pasado cercano y significativo, para sus alumnos es un pasado que no tiene repercusiones en su vida y del cual conocen muy poco. En este sentido, algunos profesores sostuvieron que no comparten el uso del término historia reciente, y propusieron su debate. Se mencionó la asistencia a distintos espacios dónde se discutió la pertinencia del término, advirtiendo que se trata de una contradicción con la que debe lidiar el docente en el aula (Demasi, 2016). Tal como lo expresó uno de ellos: “Yo a un chiquilin de 16 años hoy en día no le puedo hablar de algo reciente, que pasó hace más de 40 años o 40. Para él no es reciente (...) Era reciente para mi generación de treinta y pico”. (E.2)

Varios profesores manifestaron que los jóvenes le prestaron mayor atención al pasado reciente, cuando se encontraron restos de detenidos desaparecidos, o durante el plebiscito del 2009. Frente a esto percibieron una mayor demanda para tratar el pasado reciente en clase cuando el tema se encontraba más latente en la agenda pública. Además los profesores subrayaron que en general los hechos que prefieren trabajar los estudiantes en clase son los que ellos vivieron o recuerdan porque son más significativos. Así lo observa Jelin (2002, p. 119):

“En términos sociales o colectivos, la edad – o en términos técnicos de la demografía, la cohorte de nacimiento- tiene también otra característica: define un colectivo, que puede ser imaginario,

de personas que comparten oportunidades y limitaciones históricas que les deparan un destino común”.

Una docente comentó que durante una tarea le pidió a los alumnos que entrevistaran a personas mayores que hubiesen vivido el Golpe de Estado, una de las primeras preguntas era: ¿Qué estaban haciendo el 27 de junio de 1973? Frente a esto un estudiante expresa: “Profe es como cuando fue lo de las Torres Gemelas porque (...) todo el mundo se acuerda lo que estaba haciendo el día de las Torres Gemelas”. (E11)

En este sentido, es interesante señalar un estudio realizado a partir de la encuesta CEVI (Cambios y eventos en el curso de la vida), que identifica las transformaciones sociohistóricas que han influido en las trayectorias de vida de los uruguayos pertenecientes a diferentes generaciones. Paredes (2016, p. 9) sostiene que, “en base a la encuesta la dictadura adquiere una mayor significación a medida que aumenta la edad de los encuestados siendo su mención casi insignificante en los jóvenes y muy significativa en los grupos de edad adulta. Lo inverso sucede con la crisis económica del 2002: en tanto los jóvenes la mencionan con mayor relevancia entre las personas mayores de 50 años el impacto ha sido menor”³⁰.

En esta monografía se visualizó que para el caso de los docentes con más años, la dictadura formó parte de su vida cotidiana, por lo que es un hecho sumamente significativo. Por ejemplo, una docente recordó el miedo a salir a la calle en la época, y la tristeza que sintió cuando estuvo preso el padrino de su hija; otra docente mencionó las discusiones acaloradas que mantuvo con sus amigos de la infancia a favor de la papeleta verde por el Referéndum del 89. Para los profesores más jóvenes la transmisión intergeneracional de los propios familiares sobre el tema mantuvo vivo este pasado. Una entrevistada expresó que durante los almuerzos familiares de los domingos, sus padres y abuelos relataban historias de militancia, por las que ella se sentía sumamente intrigada.

Como señalan varios autores, las memorias se desvanecen o resurgen por distintas razones (Jelin, 2002)(Halbwachs, 2004), por lo que, se entiende que los recuerdos de la dictadura no llegaron a los estudiantes, o al menos, no con la misma fuerza con la que llegaron a sus profesores. Según estos últimos, sus alumnos conocen memorias más cercanas en el tiempo, como las referentes a la Crisis del 2002 o el Atentado a las Torres Gemelas del 2001, tal como se expresó en el estudio de Paredes (2016). Sin embargo, los docentes argumentaron que trabajan para resurgir este pasado a partir de la memoria social, y de la Historia, transmitiendo los aspectos más fundamentales de un período que los marcó, con las expectativas de que determinados hechos, valores, y procesos que consideran importantes no se pierdan en las futuras generaciones.

30 Otros eventos señalados en este estudio son: a nivel internacional La Segunda Guerra Mundial, La Caída del Muro de Berlín y en mayor medida el Ataque a las Torres Gemelas; a nivel nacional: La asunción de Tabaré Vázquez en 2005, la inseguridad, eventos futbolísticos, entre otros.

Es importante considerar el peso de la agenda política, ya que si bien para los docentes el pasado reciente puede ser un tema fundamental a trabajar, opinaron que muchas veces los adolescentes se encuentran interesados por otros asuntos vinculados a lo que sucede en la actualidad. Esto provoca que ciertos profesores planifiquen sus clases intentando entrelazar el programa con aspectos más coyunturales e interesantes para los jóvenes, otorgando menos relevancia al pasado reciente. En este sentido, resaltaron algunos de los temas que han llamado la atención de los alumnos últimamente: el proceso independentista de Catalunya, la situación socio-política de Venezuela, y en mayor medida el feminismo.

Por otra parte, los profesores observaron que dentro de los aspectos que más les cuesta comprender a los adolescentes se encuentra el uso de la violencia política, y las expectativas o sentimientos que motivaron la lucha de los jóvenes de los sesenta, setenta y ochenta. Frente a esto, afirmaron que exponen el contexto social, político y económico, en la región y en el mundo, para lograr una aproximación a la realidad de aquel momento. Entendieron que los estudiantes se sorprenden cuando comienza el abordaje del tema porque hasta el momento desconocen los terribles hechos que sucedieron en el país, y no pueden creer que los jóvenes de aquel período tuvieran una vida cotidiana y unas expectativas, tan diferentes a las suyas. Un docente mencionó que el “asombro” otorga la oportunidad de abrir debates interesantes, poniendo como ejemplo el comentario que le hizo una estudiante: “No puedo creer que había gente que quería matar o morir por política”. (E.14)

Según los profesores, además de la distancia temporal, existen otros elementos que intervienen en cómo los estudiantes perciben la historia reciente, que tienen en cuenta a la hora de planificar y concretar sus prácticas. Destacaron que el contexto socio-económico y cultural en el cual se inserta el Colegio o Liceo, incide mucho en la postura que los alumnos tienen sobre este pasado. Esto es así, porque la transmisión del tema no se produce sólo por intermedio de la educación formal, sino también por intermedio de las familias o de la cultura popular. (Achugar, 2011)

Algunos docentes visualizaron que existe desinterés en el tema, proveniente de los propios padres que desconocen lo que sucedió en el período; ya sea porque no lo trataron en su etapa estudiantil o porque “no tienen conciencia”. Sostuvieron que esta actitud se reproduce entre los estudiantes, por lo que no están motivados a tratar ciertas problemáticas. Una profesora lo entendió de la siguiente forma:

“Creo que responde a su situación económica, social; que van a un liceo privado que no es lo mismo que un liceo público por muchas cosas ¿no? Te digo en este liceo por lo que se agremiarían sería para decir: “ay, no me prenden el aire acondicionado”. Para eso si harían como un colectivo o no sé presentarían una carta así en colectivo, por situaciones así de banales”. (E.9)

Desde otras visiones, hicieron énfasis en los contextos donde se encuentra mayor interés frente al pasado reciente. Los docentes observaron que esto sucede en mayor medida entre los estudiantes que poseen familias más politizadas, ya sea con un perfil más de izquierda o de derecha, tanto en Colegios como en Liceos. Además explicitaron que cuando entienden que los estudiantes tienen nociones muy arraigadas, porque el peso de las memorias familiares es muy fuerte, buscan profundizar en la mirada crítica para deconstruir esta imagen. Se sugirió que los estudiantes que tienen un perfil más de izquierda cuentan con mayor conocimiento sobre el pasado reciente o se animan más a expresarlo en el aula.

En líneas generales, los entrevistados presentaron un panorama bastante variado sobre las posturas de los estudiantes. A no ser por ciertos casos donde los profesores observaron una cultura política muy predominante, en general no percibieron en los alumnos un gran conocimiento sobre el período, y por lo tanto, tampoco mucho interés en su abordaje (aunque algunos profesores sí señalaron que les demandan enseñar el tema). Frente a esto, los docentes reconocieron que intentan realizar un ejercicio de aproximación para que el tema resulte motivador con el correr de las clases.

Por otra parte, los profesores advirtieron que los estudiantes identifican determinados procesos históricos con ciertos mitos, tomados de la memoria social o de la escuela. Estos mitos suelen envolver a personajes históricos que sus alumnos visualizan como “buenos y malos”. Entre los más nombrados se distinguió el “mito de Artigas” que es muy elaborado en las escuelas, y que aún tiene un peso importante en las familias, y el de José Batlle y Ordoñez. Ambas figuras, integrantes del canon de líderes políticos, se consideran “buenos”, “intachables” y “únicos” más allá de su contexto histórico y del rol de otros actores políticos. Frente a esto, los docentes proponen cuestionar a este tipo de líderes, y los mitos que se presentan en general.

¿Cuál es principal mito de la dictadura para los docentes? Durante las entrevistas, se les consultó qué memorias emergen en el aula cuando se trabaja la historia reciente. Sin duda, desde la perspectiva de estos, la relación tupamaros – militares se encuentra sumamente presente en el discurso de los estudiantes.

“Hay muchos que vienen como con eso de...un poco, en tercer año no lo tienen todo definido ¿no? Pero son como la teoría de los dos demonios, hay muchos que vienen un poco con ese concepto que en alguna forma, yo no estoy de acuerdo, e intento como deconstruirlo”. (E.9)

Como señala Demasi (2004), la Teoría de los Dos Demonios sostiene que “la sociedad fue víctima del embate de dos fuerzas antagónicas, la guerrilla y el poder militar; y en el contexto de esa lucha, el Golpe de Estado fue un resultado inevitable” (Demasi, 2004, p.67). Un exponente académico de ésta teoría es German Rama, quien afirma que los tupamaros y militares se basaron en ideologías procedentes del exterior, en el marco de la crisis de la *sociedad hiperintegrada*, para

producir un cambio en el país.

“La primera ideología proveniente del ámbito internacional era la de la acción foquista, alimentada en la experiencia cubana y latinoamericana, y adaptada en estrategia y representación cultural a la sociedad uruguaya. La segunda era la doctrina de la seguridad nacional y de la guerra interior, aprendida (junto con sus metodologías) en los centros de formación de los Estados Unidos, por los militares uruguayos que acudieron masivamente a ellos en los años previos al golpe militar”. (Rama, 1987, p.160)

Según esta teoría la mayor parte de la sociedad uruguaya no compartía ninguna de estas ideologías, por lo que ambos grupos debieron aplicar la coerción para poder alcanzar sus objetivos (Rama,1987). Durante el proceso de apertura democrática se visualizó cómo la sociedad se orientó a la reconstrucción de la relación Estado-sociedad, retornando a los tradicionales valores democráticos que la han caracterizado. (Rama, 2016)

Frente al abordaje de la relación entre militares y tupamaros en el aula, un docente expresó:

“Eso está instalado fuertemente en la memoria y surge y promete todos los años. Entonces el tema de que el MLN estaba derrotado antes del golpe de estado, lleva a la pregunta ¿Contra quién fue el golpe de estado? ¿Por qué esa interpretación sigue tan fuerte o quiénes están interesados en que esa posición siga vigente?”. (E.3)

Según Demasi (2004), la Teoría de los Dos Demonios, se ha instalado en la sociedad uruguaya resultando sumamente útil para esta. Se encuentra tanto en la academia, como en los discursos políticos, y en la opinión pública. El autor explica que, por una parte, al enfocar la causa del Golpe y del proceso dictatorial en la lucha entre tupamaros y militares, se le quitaba responsabilidad a los partidos políticos uruguayos, por lo que Sanguinetti promovió dicha teoría como parte de la historia oficial durante sus presidencias. Por otra parte, se mitiga la responsabilidad militar, ya que se supone que estos actuaron en respuesta a la violencia ejercida por los grupos de izquierda, por lo que debían continuar su accionar en el marco de que podían resurgir nuevas operaciones de esta índole. Desde la perspectiva de este autor, también los civiles obtienen beneficios del uso y difusión de esta Teoría, ya que esta consideran anormales los hechos que caracterizaron el período, derivados del impacto de las ideologías extranjeras. Como subraya Demasi (2004, p.71), sirvió “como un elemento exculpador de la sociedad civil en su conjunto”.

Entender el peso que tuvo esta teoría en la transmisión intergeneracional de la sociedad uruguaya es fundamental para comprender por qué a más de 40 años del Golpe, las nuevas generaciones continúan vinculando el pasado reciente a un combate entre tupamaros y militares. Al estar tan marcada esta visión sobre el pasado, los docentes manifestaron la necesidad de repensar como fue construida, refiriendo a visiones académicas que vinculan pasado y presente, y que no son tan

conocidas por los estudiantes. De esta manera cuestionar la idea de la dictadura como un *hecho excepcional*.

“A pesar del cambio de régimen, el autoritarismo deja efectos, secuelas, herencias, traumatismos, cuentas pendientes, que la institucionalidad democrática no sólo no resuelve plenamente, sino que, por el contrario, silencia o enmascara de muchas maneras, incorpora a su propia estructura legal-institucional o disemina como relacionamientos sociales, culturales y psicosociales cotidianos” . (Rico, 2004, p.223)

Esta perspectiva, se identificó en la la posición de algunos docentes que expresaron la importancia de abordar la impunidad institucional uruguaya en el aula. Finalizada la Dictadura, muchos de los violadores de los DDHH siguen sin ser penados por los delitos cometidos, por lo que se concibe que en este país se perpetúa la lógica de la impunidad. Para trabajar en este concepto los docentes señalaron la importancia de mostrar ciertos casos emblemáticos del plano internacional, en donde los culpables de las violaciones a los DDHH fueron juzgados. Se mencionó que se comparan los Juicios de Núremberg, o los de las Juntas en Argentina, con lo que fue el proceso uruguayo. Se busca especificar que los crímenes en Uruguay siguen impunes porque se ha trabajado en este sentido mediante la Ley de Caducidad. Mientras que en otros casos la voluntad política ha logrado juzgar a los culpables, por lo que se hace necesario pensar qué se ha hecho como sociedad en este sentido. “Eso no se perdona, no se olvida ¿No?” “vivimos en un país con impunidad” (E.10)

Se observó que los docentes pretenden reflexionar sobre la justicia uruguaya. A modo de ejemplo, se menciona la estrategia de una docente que a partir del Plebiscito para bajar la edad de imputabilidad en el año 2014, abordó las características del sistema judicial, y profundizó sobre los distintos actores y objetivos que pueden existir en este. Afirma que esto es importante porque permite que los adolescentes cuestionen la idea de “buenos y malos” y de la justicia como ente objetivo, neutral, que toman decisiones siempre positivas para la sociedad. Una docente expresó algunas preguntas que utilizó para problematizar el tema: “¿Quién juzga? Pero ¿Por qué? Entonces ¿Qué crímenes valen?”. (E.11)

Otra estrategia para pensar en el “otro” y cuestionar la sociedad es mediante el Proyecto Sohà, muy nombrado por los entrevistados, ya que permite trabajar la memoria y los DDHH de forma legitimada y a partir de un proceso histórico conocido por los estudiantes y cuyo dramatismo es incuestionable. Este Proyecto además de abordar el Holocausto, se enfoca en las formas de discriminación que experimentan los estudiantes en el presente, y en cómo esto repercute negativamente en ellos y en sus compañeros del liceo o del barrio. El objetivo es comprender que determinados comportamientos violentos, o discriminatorios no suceden sólo en las películas, documentales, en otros países o culturas, sino que pueden formar parte del aula, o del grupo de

amigos. Aquí un elemento muy trabajado es el caso del bullying escolar, ya que es un tema que está instalado en el debate público y que los estudiantes conocen.

De la siguiente forma explicó un docente como busca entrelazar distintos hechos que han formado parte del siglo XX, y el hoy:

“Tratar de vincular una cosa con la otra (...) el hecho que yo considere a quienes son de determinada manera como diferentes o inferiores, bueno así empezó justamente la ideología del fascismo dividido entre inferiores y superiores, así comenzó la dictadura entre el enemigo y el amigo, y en la vida cotidiana se siguen teniendo muchas veces esas diferencias ¿no?”. (E. 3)

Otra estrategia que se mencionó, es trabajar el tema directamente a partir de los comportamientos sociales que los estudiantes identifican de su vida cotidiana. Se percibió por parte de los docentes, más allá del tipo de Colegio o Liceo y del contexto socio-económico, que los adolescentes identifican diferentes acciones vinculadas con el autoritarismo o la discriminación. Por ejemplo, cuando se aborda cómo los jóvenes de los setenta u ochenta podían ir vestidos al liceo o las cosas que les podían suceder cuando circulaban por la vía pública, los docentes recordaron que sus estudiantes narraron situaciones en las que la policía los paró en la calle, los revisó o les pidió los documentos.

Un ejemplo interesante sucedió en un Colegio Privado Católico de clase media alta, cuando un profesor trabajó el libro “Ideología y educación en la dictadura” (1994) de Martín Ramón. El entrevistado comentó que en determinado momento en la clase, los estudiantes explicaron que según el reglamento del Colegio los varones no podían llevar el pelo largo, y además que, ni varones ni mujeres podían entrar sin el uniforme al establecimiento. Por este motivo, el año anterior los estudiantes se habían quejado con la Dirección, ya que buscaban tener mayor libertad para vestirse, por lo que surgieron una serie de inconvenientes con la institución. El docente consideró oportuno este hecho como insumo para profundizar en el significado de este tipo de reglamentos. Así mencionaba él como fue la experiencia de introducir el tema a partir de la propia experiencia de los adolescentes:

“¿El Colegio es una dictadura?... y empezamos el debate, estuvo bueno, qué puede tener de autoritario eso (...) ¿vos elegís el colegio o te obligan?, porque en la dictadura se le obligaba a todo el mundo, este colegio tus padres lo eligieron...y ahí podes trabajar sobre revalorizar la democracia, ver la dimensión de la dictadura”. (E.13)

En los párrafos anteriores se intentó precisar que al abordar el pasado reciente, los profesores procuran crear cierta conciencia crítica en los jóvenes para que puedan comprender que los terribles hechos que marcaron a la sociedad uruguaya no fueron resultado sólo de dos contendientes o de una guerra, responsabilidad de unos pocos. Además, se trata de vincular los comportamientos del pasado

y del presente, para complejizar al ser humano, indagando en las acciones cotidianas y sus consecuencias, en el sistema político y legal del cual forma parte. De esta manera, se incentiva mantener cierta “alerta” para evitar y repensar las prácticas autoritarias, discriminatorias, o antidemocráticas.

Por otra parte, cabe subrayar que las prácticas y expectativas docentes sobre la enseñanza del pasado reciente, están limitadas por los programas o los recursos pedagógicos disponibles.

Los entrevistados comparten que los programas de historia son “larguísimos”, y abordar todos los contenidos es imposible. De hecho, a partir del *saber experiencial* comprendieron que recortar el programa es fundamental para que las clases resulten más productivas para ellos y para los estudiantes; aunque resaltan que no es una tarea sencilla en especial para los más jóvenes. Por ejemplo, mencionaron que recortar demasiado el programa para dar la historia reciente nacional no tiene mucho sentido, ya que muchas veces los estudiantes no saben que existió la Revolución Industrial, qué es el Socialismo, el Comunismo, el Fascismo, por lo que no podrían conectar la Dictadura con conceptos centrales.

El programa de Tercer año de Ciclo Básico es el primero en el que figura el pasado reciente como contenido, y es considerado uno de los programas más largos. Aquí los docentes intentan dar un “pantallazo” de cada tema, aunque profundizan en los que consideran más relevantes. Entre ellos, algunos ahondan en la historia reciente, y otros aunque destacan que les gustaría llegar a trabajar el tema de forma más elaborada muchas veces apenas lo nombran antes de que termine el año, dejando tal vez actividades sin finalizar.

A modo de ejemplo se expresa la situación que manifestó una docente que, aunque se acercó en varias oportunidades a trabajar el tema en los cursos de tercero, recién pudo profundizar en él en tercer año de Bachillerato. Destacó un proyecto que realizó con fotografías de Gustavo Germano, en el cual armó una presentación con diapositivas, mostrando las fotos de los familiares de detenidos desaparecidos con algunos textos que explicaban brevemente la situación por la que habían atravesado. Luego, hubo un espacio de intercambio entre los estudiantes y docentes. Sin embargo, esta iniciativa se llevó adelante cuando finalizaban los cursos, por lo que no asistió mucha gente. Con el correr del tiempo la docente fue reformulando el proyecto y logró incorporarlo de mejor forma en sus clases.

Según lo que se observó durante las entrevistas, la historia reciente suele ser abordada rápidamente y con estrategias vinculadas a la memoria, ya que los trabajos de carácter más rigurosos desde el punto de vista científico³¹ suelen no finalizarse porque se necesita más tiempo

31 Se aclara que los docentes intentan que los estudiantes se aproximen al significado de una investigación, y reconocen las limitaciones que esto conlleva en estudiantes de 14 a 17 años, por lo que abordan elementos metodológicos y de contenido básicos.

para planificarlos y tratarlos en clase. Asimismo, se observó que los entrevistados prefieren priorizar los eventos relativos a las violaciones de los DDHH y al terrorismo de Estado, como cuestiones básicas de la época que las nuevas generaciones tendrían que saber.

El programa de Primer año de Bachillerato fue considerado bastante abierto, y si bien la historia reciente nacional no ocupa un lugar central, los docentes afirmaron que es posible incorporarla en alguna parte del curso. Algunos profesores de Colegios Privados sostuvieron que ellos prefieren trabajar este tema en Primer año de Ciclo avanzado porque los estudiantes tienen más elementos para su abordaje que en Tercero. Se percibió que esto es más fácil de coordinar en Colegios privados porque la estructura institucional ofrece mayores oportunidades en este sentido, por ejemplo, los profesores suelen estar varios años en los colegios, por lo que pueden planificar a largo plazo.

En las entrevistas se sostuvo que en el bachillerato el enfoque del curso está condicionado por la orientación, que influye en las dimensiones del pasado reciente que se van a trabajar en clase. En el caso de Tercero Año de Bachillerato Opción Social- Económica, se mencionó el trabajo con la historia económica, mediante el uso y análisis de documentos y textos de la Facultad de Ciencias Económicas; y también de conceptos que los estudiantes tratan en la materia Estudios Económicos y Sociales.

En Tercer año de Bachillerato Opción Social Humanística, la disciplina Historia cuenta con bastantes horas para profundizar en los contenidos sobre historia reciente nacional. Se abordan distintas dimensiones vinculadas a la temática, en especial el conflicto social, político y económico, aunque este último se trata en menor medida que en el Tercero de la Opción Social Económica. Se mencionó la realización de entrevistas a familiares o conocidos pero a diferencia de lo que ocurre en Tercer Año de Ciclo Básico, aquí si se pueden analizar de forma más rigurosa.

Se presentó sólo un caso de una docente que trabajó en sexto de arquitectura y que se especializa en historia del arte. A pedido de los estudiantes abordó el pasado reciente desde el arte en la Dictadura, obteniendo una respuesta satisfactoria, por parte de estos.

Sobre los contenidos que se seleccionan, al considerarse que los estudiantes tienen pocos conocimientos sobre la Dictadura y cómo se gestó, los docentes le asignaron un peso muy importante a enseñar el contexto previo al Golpe de Estado en todos los cursos.

A nivel internacional se mencionó el trabajo con los siguientes temas: Guerra Fría, las dictaduras del Cono Sur, la Revolución Cubana, La Alianza para el Progreso, La Guerra de los Misiles, el rol de la CIA, y en particular el rol de Estado Unidos. A nivel nacional, se destacó: la crisis del modelo de Industrialización Sustitutiva de Importaciones; el 68 como año clave para la mayoría de los historiadores; el Gobierno del ex presidente Jorge Pacheco Areco (1967-1972); el avance de la

guerrilla; la JUP (Juventud Uruguaya de Pie); Abril del 72; la UTAA (Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas).

Sobre los recursos utilizados, se señaló el trabajo con materiales audiovisuales³², tales como: “Tus padres volverán” (2015), “Wilson” (2017), “Diarios de Motocicleta”(2004), “La Noche de los Lápices” (1986); también se mencionaron trabajos de Virginia Martínez; vídeos de Rubén Rada y Jaime Roos; así como documentales y ficciones sobre niños apropiados por la Dictadura argentina, realizados en dicho país; obras de teatro que abordan el pasado reciente; y también el abordaje de las obras de artistas como Ernesto Vila o Nelson Ramos. Por otra parte, se comentaron libros de políticos como, Julio María Sanguinetti o Eleuterio Fernández Huidobro. Los entrevistados comentaron que los libros no se trabajan completos porque puede resultar excesivo para los estudiantes, por lo que realizan recortes y análisis de fragmentos. También se explicitó el trabajo con comunicados de las Fuerzas Armadas, las Actas Tupamaras, así como periódicos de la época, o testimonios. Dentro de estos últimos, se destaca el uso de “Memorias para armar” (2001), que se puede enmarcar en la preponderancia del feminismo en la actualidad, y el peso del tema en los estudiantes.

Los modos de trabajar en clase dependen mucho del *habitus* (Tardif, 2014) del docente. Aquí algunos se identificaron con un perfil más “clásico” en sus prácticas, por lo que suelen tener clases más expositivas, sin invitados, basándose para realizar las evaluaciones en las notas de los parciales o escritos. Por otra parte, ciertos docentes dividen los temas en fichas, arman grupos o debates, realizan salidas, seminarios o talleres, o solicitan realizar entrevistas a conocidos que hayan vivido el pasado reciente.

También se mencionaron algunas propuestas provenientes de los estudiantes, tanto de privados como públicos. Por ejemplo, una docente comentó que un grupo de un Colegio Privado realizó una intervención en la cual hacían una performance con un poema de Galeano de fondo, en un recreo del Colegio. Otro caso, es el de un gremio estudiantil de un liceo público, que en las fechas que consideran importantes realizan asambleas e invitan a personas vinculadas a la temática para dar charlas.

Además cabe remarcar que los docentes expresaron diferentes ideas que piensan implementar en un futuro o que han intentado hacer. Consideraron que los asuntos burocráticos a veces pueden ser engorrosos, ya que implican pedir permisos o sumar docentes a las actividades, lo cual lleva bastante más tiempo en trámites y coordinaciones. Esto suele ser una cuestión muy significativa para los profesores, ya que en general trabajan en diferentes liceos distribuidos en diferentes barrios, por lo cual las demoras o la cantidad de trámites implica una limitante importante para

32 En muchas ocasiones los entrevistados no recordaban exactamente el nombre del audiovisual aunque sí los temas.

ejecutar las iniciativas. Una docente subrayó que: “ (...) claro estaría bárbaro hacer talleres, yo qué sé invitar a alguien que se animara...a alguien de Familiares o algo. (...) Es que no dan los tiempos. Y lo das medio que a fin de año”. (E.2)

Por último, es oportuno referir al papel que ocupan los lugares de la memoria para lo entrevistados. Su importancia fue señalada por quienes realizan salidas a estos lugares; los nombran desde el aula; o han pensado en varias ideas para llevar a cabo en un futuro. A continuación se señalan varias formas de vincular las clases de historia con los sitios de la memoria.

Una docente contó su experiencia incorporando el tema en un Primer año de Ciclo Básico cuando trabajaba en un liceo del barrio Cerro en el que se llevaban adelante unos talleres liderados por una profesora responsable (de literatura), amiga de la entrevistada. Teniendo en cuenta que ambas contaban con visiones similares sobre la relevancia del pasado reciente y el modo de trabajo decidieron hacer un proyecto juntas en el marco del taller.

En primera instancia, se coordinó la actividad con profesores de distintas asignaturas y se abordó la memoria individual en el aula como forma de aproximarse paulatinamente a la memoria colectiva. La segunda parte constó de una caminata por el barrio mientras iban tomando fotografías de las edificaciones más antiguas hasta llegar al Memorial del Cerro. Allí se ahondó en diferentes atributos que consideraban que tenían los habitantes del barrio para trabajar sobre la identidad de los estudiantes, además se profundizó en las características del Memorial y su vínculo con las víctimas. El mensaje transmitido intentó ser movilizador, identificando y resaltando cualidades positivas de la comunidad. Tal como expresó la entrevistada:

“Para mí el lugar que se eligió para hacer el memorial da como para reflexionar, para pensar. La profesora de música desde su lugar decía: ¿Qué sonido ambiente pueden escuchar?... Salió el tema de la piedra, ¿Viste que tenés el monumento?, tiene dos paredes de vidrio con los nombres de los desaparecidos y a su vez la piedra típica del Cerro. Uno cuando hace una casa construye, cada vez que vos haces los segmentos te vas a encontrar con esa roca dura, fuerte. (...) también se dijo que algunos de los nuevos restos que se habían encontrado se tiraron en esas rocas...” (E. 15)

Otro espacio al que concurren varios entrevistados con sus grupos es al Museo de la Memoria donde se realizan distintas actividades. Una profesora comentó una tarea en la cual les pidió a los estudiantes que eligieran un objeto del Museo para resignificarlo: “Al ver las cacerolas en realidad es algo que usas para calentar comida, tiene un uso práctico, pero bueno cómo eso se resignifica en un contexto de dictadura como un ejemplo de resistencia”. (E.7)

En este caso, la docente remarcó que no pudo finalizar su trabajo porque terminó el año, lo cual fue bastante desalentador ya que consideró que no acompañó el proceso de aprendizaje de los

estudiantes de forma enriquecedora. Asimismo, señaló que en general ha trabajado el pasado reciente vinculado a la memoria, quedándose en mayor medida en los aspectos emotivos de sus visitas al Museo sin alcanzar mayor profundidad de análisis.

Por otra parte, una profesora que trabaja en un liceo cerca de la Cárcel de Punta Rieles, también expresó que utiliza la proximidad del lugar para que los estudiantes conozcan lo que sucedió en el barrio. La docente afirmó que muchos de estos no saben lo que ocurrió allí, quedando sorprendidos al enterarse de que estas cosas pasaron cerca de sus hogares, frente a lo cual mencionó: “¿Ustedes saben que acá cerca hay un campo de concentración? (...) El memorial de Punta de Rieles chiquilines ¿Nunca pasaron por ahí? (...) Sí, chiquilines, las mujeres que estuvieron ahí fueron presas políticas”. (E.10)

Por otra parte, se destaca el caso de una docente que aspira a hacer un trabajo sobre los sitios de memoria en Montevideo. El objetivo sería que los estudiantes identifiquen estas marcas para reconstruir el pasado, en el marco de que muchas veces las personas circulan por los lugares de la ciudad sin saber lo que sucedió allí. No obstante, realizar este tipo de tareas implica mayores esfuerzos por lo que no ha podido concretar la idea. Comentó: “ (...) no he logrado poner como cabeza y tiempo todavía para hacer como un trabajo de investigación (...) el tiempo que le he dedicado a la dictadura no es el suficiente para hacer eso”. (E.12)

Los lugares elegidos por los entrevistados se vinculan con la memoria y las víctimas de la izquierda. Se percibió en las entrevistas, que se considera muy importante que las nuevas generaciones se identifiquen con los vecinos mayores del barrio, con sus luchas y con sus sufrimientos. Sin embargo, los resultados al tratar de inscribir a los estudiantes en el pasado del barrio son inciertos.

“(...) aún cuando promotores y emprendedores traten por todos sus medios imponerlos, los sentidos nunca están cristalizados o inscritos en la piedra del monumento o en el texto grabado en la placa. Como “vehículo de memoria”, la marca territorial no es más que un soporte, lleno de ambigüedades, para el trabajo subjetivo y para la acción colectiva, política y simbólica, de actores específicos en escenarios y coyunturas dadas”. (Jein y Langland, 2003, p.4)

Los docentes asisten a los sitios de la memoria y mencionan los testimonios, en mayor medida, de las víctimas de la izquierda, pero ¿Cómo se abordan los conflictos pendientes que esta tiene? Una profesora se expresó al respecto: “ (...) está la dimensión pública en que nadie...bueno, todo bárbaro con los detenidos desaparecidos y con los presos políticos, pero nadie habla del peón que mataron”. (E.7)

Sobre el hecho de profundizar en las cuestiones más discutidas del accionar de la izquierda, se percibió que ciertos docentes manifestaron que no tienen inconvenientes en abordar la interna de

militares, tupamaros, comunistas, entre otros, demostrando que existe apertura en trabajar cualquier tema problemático sin importar el partido o el sector. Sin embargo, durante las entrevistas, en primera instancia no se expresó que se profundice en los temas más conflictivos para la izquierda. Esto podría relacionarse con que a veces no es posible introducirse en todas las disputas que formaron parte del período, sin embargo, también puede ser, como expuso la docente citada, que no existan intenciones de adentrarse en los conflictos del propio grupo político.

En este sentido, se observó que los docentes valoraron que los estudiantes empaticen con los desaparecidos, y con las víctimas del terrorismo de estado, más que con las otras víctimas, frente a la idea de que estos “pelearon por un futuro mejor”. En general se visualizó en las entrevistas que los profesores marcaron cierta distancia o rechazo con pensamientos vinculados a la derecha como: “que vuelvan los militares” o “el estado no debe hacerse cargo de todo”.

Desafíos y oportunidades que presenta el abordaje de la historia reciente

Antes de profundizar en los aspectos propios de la enseñanza del pasado reciente, es pertinente señalar que desde la perspectiva docente, el contexto socio-económico y cultural en el cual se inserta el estudiante, repercute en las expectativas del proceso de enseñanza aprendizaje, y por lo tanto en las prácticas que llevan adelante. En algunos casos, los docentes observaron que los estudiantes provenientes de contextos más favorables, tienen altas probabilidades de terminar el bachillerato, o la Universidad, mientras que para otros, es poco probable finalizar el Ciclo Básico. Así lo mencionó una docente que trabaja en un liceo de “contexto crítico”:

“-Los estudiantes están -muy metidos en los problemas personales de la familia, madres solas, ellos que tienen que cuidar a sus hermanos chicos cumpliendo funciones que no tienen que cumplir, bueno y los clásicos problemas de gente que llega con hambre, que llegan con frío en invierno, con carencias de todo tipo (...) Es difícil enseñar tu asignatura, le debe pasar a cualquiera, en el mismo lugar donde convergen tantos problemas”. (E.11)

Se resaltó que trabajar las violaciones a los DDHH (contenido importante en la historia reciente) en contextos de mayor vulnerabilidad socio-económica, o en clases en las que existen casos de estudiantes que puedan estar atravesando situaciones similares, provoca que los docentes deban realizar sus prácticas con mayor cautela. Frente a esto, los docentes expresaron que muchas veces no cuentan con las herramientas suficientes para abordar temas que puedan ser muy sensibles o dolorosos, o para otorgar soluciones o ayudas frente a situaciones de vulnerabilidad que pueda presentar un alumno. Un entrevistado comentó que trabajó como adscripto y se vinculó en muchas ocasiones con las historias de vida de los estudiantes que estaban pasado por situaciones de

vulnerabilidad, por lo que en el aula maneja estos temas de forma precavida, sabiendo porque se termina “destapando una olla” (E4).

Los docentes también sienten ciertas contradicciones al elaborar un discurso de DDHH cuando los estudiantes viven en contextos en los cuales no acceden a sus necesidades básicas, y desde la educación educativa no cuentan con herramientas pertinentes para cambiar la situación. Una profesora señaló: “Los liceos de Ciclo Básico son aguantaderos y en ese aguantadero vos tenés que tratar de explicar que no se pueden violar los DDHH, cuando los derechos de ellos estaban siendo vulnerados todos los días”. (E.10)

Las instituciones suelen tener ciertas reglas formales e informales que pueden dificultar o promover el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras que en algunas existe la oportunidad de discutir contenidos o realizar proyectos de forma dinámica y coordinada, en otras, estos espacios se utilizan para discutir temas administrativos o hacer “catarsis colectiva”. En esta línea, se observó en las entrevistas, que si bien los docentes han trabajado la historia reciente en coordinación con otras asignaturas, en general llevar esto adelante es considerado muy complicado, debido a la dinámica del sistema educativo. Esta dinámica conlleva que los docentes cuenten con poco tiempo para planificar proyectos o realizar salidas por fuera de la institución. Por otra parte, a partir de las experiencias narradas, se observó que cuando existe cierta afinidad entre docentes (vinculo personal, y postura sobre el abordaje del pasado reciente), existen más oportunidades de realizar trabajos multidisciplinarios. En suma, si bien muchos docentes mostraron sentirse interesados por tratar este contenido con otras asignaturas (en especial ciudadana u otros colegas de historia) sostuvieron que en la práctica esto se vuelve casi imposible.

Durante las entrevistas los docentes fueron críticos sobre su formación para abordar el tema, así como sobre la de otros funcionarios. Observaron cierta resistencia al cambio y desinterés en trabajar nuevos temas, desde la dirección de los liceos. Señalaron que esto limita la realización de actividades que pueden resultar productivas o novedosas para la institución y los estudiantes, como es el caso de la historia reciente. Incluso una docente manifestó que muchos directores provienen del período dictatorial, y conservan este espíritu al demostrar sus ideas autoritarias.

Se observó durante las entrevistas que los docentes han pensado distintas ideas para trabajar el pasado reciente que difieren de las prácticas que realizan habitualmente. No obstante, estas ideas muchas veces no se concretan o no empiezan ni a desarrollarse, por lo que se percibe cierto vacío narrado por los docentes, que podría deberse a la formación del IPA; a la estructura de las instituciones; o del sistema educativo, ya que se mencionó la falta de recursos como tiempo y dinero. Si bien muchas veces, se hace referencia a la importancia de innovar en las prácticas, parecería resultar bastante complicado en la realidad.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, los entrevistados señalaron que desde que la izquierda está en el poder existe una apertura mayor para trabajar el pasado reciente, que se puede visualizar a partir de la creación de iniciativas (espacios de discusión, nuevas publicaciones, nuevos sitios de la memoria). Estas acciones fueron consideradas muy enriquecedoras por parte de los profesores, ya que nutren la clase con distintas herramientas pedagógicas. Una entrevistada manifestó: “Con tres gobiernos del Frente Amplio hay una cosa de una política (...) hay una memoria que es la que prevalece y que es un poco como que va teniendo espacios comunes, que yo creo que hay espacios cada vez más”. (E.7)

Algunos docentes sostuvieron que si bien hay avances notorios en la materia aún quedan muchos vacíos por llenar. En esta línea, les pareció relevante impulsar la celebración (en Colegios y Liceos) de ciertas fechas claves del período, porque se estimó que esto puede dar lugar a la reflexión y difusión del tema entre los estudiantes. Si bien comentaron algunas experiencias de esta índole, llevadas a cabo en algunos liceos, estas dependen de los propios docentes que estén cursando allí, o de los gremios (docentes o estudiantiles), ya que no existe un decreto o ley que promueva esta iniciativa. También identificaron diferencias con herramientas pedagógicas que se encuentran en el exterior. Por ejemplo, se comparó el Museo de la Memoria de Santiago de Chile y el uruguayo, el cual se consideró más precario. También se destacó la gran cantidad y buena calidad de audiovisuales argentinos sobre el pasado reciente (en especial vinculados a la apropiación de niños), frente a la peor calidad de los productos nacionales.

Además de las oportunidades que presentan los sitios de memoria, las charlas y las publicaciones, los entrevistados reconocieron que la presencia del pasado reciente en la memoria social es un elemento muy enriquecedor para trabajar en el aula. Se han utilizado elementos relativos a los profesores; estudiantes; familiares; y actores políticos como el ex presidente José Mujica. Se percibió que los docentes destacaron el uso de los testimonios, su justificación se puede nutrir con el siguiente aporte:

“La historia oral ha permitido que los alumnos se acerquen a temas más cercanos a sus propias vidas como las historias de su entorno, de su ciudad, de su familia, aspectos que fortalecen los vínculos entre las escuelas y las comunidades al tiempo que favorecen el dialogo intergeneracional”. (González y Pagès, 2014, p.314)

A modo de ejemplo, se menciona la experiencia de un profesor que ha trabajado durante muchos años en Tercer Año de Ciclo Básico y privilegia la historia reciente sobre otros contenidos. Este docente propone a principio de año la realización de un trabajo en el cual intenta que los estudiantes se aproximen a una investigación. La tarea consiste en realizar entrevistas a personas que hayan vivido la dictadura, y posteriormente se contrarrestan con la historiografía. De esta forma emergen

en la clase distintas memorias, lo cual le permite al docente comenzar a definir y trabajar las diferencias entre la historia y la memoria. Señaló que el trabajo suele ser muy positivo, porque los estudiantes suelen demostrar mucho entusiasmo (que además señalan en una breve reflexión que realizan al final del proyecto), y además percibe una mejora en el aprendizaje con respecto al conocimiento de los métodos de la historia.

Sin duda, la realización de entrevistas por parte de los estudiantes a familiares o a conocidos que han vivido la Dictadura es la estrategia más satisfactoria para los docentes y la que prefieren practicar cuando disponen del tiempo suficiente. Les resulta muy útil la circulación de diferentes memorias en la clase porque permite comparar puntos de vista y generar debates sobre las distintas visiones. En este sentido trabajar la memoria junto con la historia brinda la oportunidad de nutrir el proceso de aprendizaje. Se sugiere que las prácticas docentes tienen una visión más cercana a la mirada de Ricour (2003) sobre la relación entre historia y memoria. Más allá de los matices que se hallan en los discursos de los entrevistados, se expresa que estos esperan que ambos conceptos confluyen en el aula. Es decir, los docentes expresaron que ahondan en las características de ambos, en sus diferencias y en sus puntos en común, y además los utilizan para estudiar el pasado reciente.

En suma, el peso de la memoria es más fuerte para algunos profesores que le otorgan una mayor relevancia a la emotividad, al testimonio, a las violaciones de los DDHH, o a las historias de las víctimas, mientras otros se orientan más al uso de las técnicas científicas de la historia, a los documentos, y a la historiografía, sin embargo, se puede sostener que todos los entrevistados refieren ambas miradas. Por ejemplo una docente afirma:

“Yo insisto acercar la historia investigada a la historia enseñada, es decir, que la historiografía entre en la clase y que se pueda discutir desde ese lugar, más allá de la persistencia de la memoria colectiva, pero la historia investigada creo que tiene que estar”. (E. 5)

Otro aspecto que interesa resaltar, es la omisión del conflicto como parte del sistema educativo uruguayo (Demasi, 2004). Esto quiere decir que más allá de ciertos impulsos institucionales que se realizaron y que han tenido una amplia difusión, el trabajo del tema en el aula aún es considerado “difícil”. Por lo tanto, muchas veces se omite, o se lo menciona solamente cuando se lo vincula con otros temas. La reproducción de esta lógica se encuentra desde el nacimiento de la nación y de la escuela, lo que explica el desafío de producir un cambio en este sentido, ya que se tendrían que movilizar aspectos sociales y no sólo de planes, programas, o políticas educativas.

Se presenta el caso expresado por una entrevistada. Al contrario de las expectativas³³ que se encuentran en el programa de Historia, algunos profesores no trabajan el pasado reciente nacional, y

33 “El curso de 3º año debería centrarse en el análisis de la historia del siglo XX en los diferentes espacios, con énfasis en Uruguay” (2006,p.2) Programa de Primer año de Bachillerato del CES.

priorizan otros temas que tienen ciertas categorías de estudio en común. Por ejemplo una docente aborda el nazismo y los genocidios, entre otros temas del siglo XX. Especialmente, al referirse a los términos autoritarismo y totalitarismo, nombra en alguna ocasión la dictadura uruguaya. A partir de sus palabras deja entrever que prefiere no profundizar en los conflictos de nuestro país, y en su lugar destaca cuestiones que ella considera positivas de la sociedad uruguaya. Así lo comprende:

“El Genocidio Armenio... Hitler se basó justamente en, no pasó nada, no pasa nada. Turquía no reconoce y bueno. Uruguay siempre reconoce, recibe siempre a los inmigrantes, a los refugiados. Tiene siempre una tradición de recibir. Es receptor. Han venido las colectividades judías, armenias. Y digo, siempre hubo esa tradición de recibir. Cosa que en Europa no se da siempre. Bueno y ejemplo. Ahora los sirios”. (E.1)

Con más de treinta años en Secundaria, la entrevistada prefiere no trabajar el conflicto social, utilizando un enfoque historiográfico que tiende a ser *romántico*, expresando una imagen positiva del país. Se observó que el hecho de distinguir y analizar este tipo de acontecimientos, le permite abordar determinadas nociones sin inmiscuirse en un tema muy conflictivo a nivel nacional, que además le trae recuerdos dolorosos de su juventud. Se entiende que la profesora no trata en sus clases temas que no estudió en el IPA, que no incorporó la mayor parte de su vida profesional, y que a su vez le movilizan aspectos de su vida personal. Se observó que ciertas modificaciones en el diseño del currículo no producen automáticamente un cambio en la práctica docente.

Se puede sostener que la incorporación de la enseñanza de la historia se ve limitada por la *gramática de la escuela* que restringe los cambios promovidos en el diseño de currículo. El abordaje del tema queda en mayor medida en la voluntad del docente quién decide si trabajarlo o no, lo que demuestra que estos ejercen tranquilamente su libertad cátedra, lo cual podría sugerir un aspecto positivo del sistema educativo. No obstante, si se piensa en la trayectoria de los estudiantes, puede ser que estos transiten la educación formal sin abordar el tema, y probablemente tampoco otros temas “escabrosos” para la sociedad, con lo cual se perpetúa la lógica de omisión de los conflictos, lo cual iría en contra de trabajar en una actitud crítica.

Se observó que los significados que los docentes le atribuyen al pasado reciente, inciden en cierta forma en sus saberes y prácticas sobre la temática. Algunos se atrevieron a profundizar más en el peso de sus memorias sobre el tema, y otros las señalaron más tímidamente.

Ciertos entrevistados le restaron importancia a este período histórico en relación a otros temas, y a las expectativas sobre su enseñanza. Una docente comentó que si bien aborda el tema, lo hace con la misma dedicación que con cualquier otro, ya que así corresponde hacerlo. La importancia de tratar la historia reciente, con la misma rigurosidad que cualquier otro tema, ha sido señalada por los académicos (Marchesi, 2004), sin embargo, en las entrevistas realizadas para esta monografía se le

adjudicó mayor complejidad a su enseñanza en relación a otros contenidos.

Se señala lo que expresó una docente al respecto, como un caso excepcional dentro de las entrevistas:

“(…) para mí enseñar historia es tratar de entender al hombre en el sentido más amplio, en el sentido de la humanidad, las transformaciones, los cambios, que los estudiantes se comprometan como sujetos de esas transformaciones y en ese sentido para mí es igual el hombre de la prehistoria y el hombre de la historia reciente”. (E.4)

A otros entrevistados, la enseñanza del pasado reciente los llevó a reflexionar sobre su identidad política. Durante las entrevistas emergió la idea de que existe cierta “deuda” o insuficiencia en el accionar del gobierno de izquierda que renace a la hora de planificar las clases, o de realizar las prácticas en el aula. El pasado reciente, trae al presente las luchas que formaron parte de las generaciones del 60 y 70, y cuestionan las decisiones de la izquierda en el poder, que no responden con los valores y expectativas de esas generaciones.

“(…) lo que me cuesta es que ta, con el correr del tiempo...Y con cosas que van pasando en el país. A veces digo: “la puta madre, la gente que dejó la vida al pedo, por cosas que no me convencen hoy en día” (...) y a la hora de dar este tema..como que me enoja, porque tengo que recordar todo esto”. (E.2)

Para comprender los sentimientos atravesados por algunos entrevistados es oportuno subrayar ciertas contribuciones de Yaffé (2004). Como señala el autor, la identidad de la izquierda se nutre de la “resistencia” y “persecución” por la que transitó durante el pasado reciente, “dotándola -su identidad política- de una tradición propia con fuerte aureola épica y hasta heroica” (2004, p.185). Sin embargo, afirma que el tratamiento de este pasado, ha sido complicado para izquierda:

“Por un lado, la izquierda se moderó progresivamente abandonando las aristas más radicales de su discurso, su programa y su accionar. Por otro, procesó una franca reconciliación con la democracia liberal (“burguesa”). Por último, el Frente Amplio se tradicionalizó, por cuanto acuñó una experiencia histórica propia a partir de la cual fundó una nueva tradición política, cultivada como seña de identidad partidaria”. (Yaffé, 2004, p.186)

El autor observa que la izquierda no tiene “una relación fluida con ese pasado” (2004,p185). Esto, se percibe en la posturas de los docentes durante las entrevistas ya que incide en la transmisión del tema, apreciándose un cierto desencanto, frente a políticas consideradas insuficientes, o inesperadas.

El compromiso y la inquietud de algunos docentes sobre el pasado reciente, tiene como resultado la realización de proyectos, la producción fuera del horario de trabajo, la búsqueda de innovación en las tareas, o la coordinación con otros colegas. La relevancia que le asignan al tema ciertos

entrevistados, también da lugar a redoblar los esfuerzos para planificar la clase e ir profundizando en las estrategias. Por lo que se considera que la motivación particular que genera la temática expresa un terreno fértil para innovar las dinámicas del aula y los procesos de enseñanza aprendizaje

Por otra parte, se percibió que el currículo en su faceta de implementación y de desarrollo (Pàges, 1994) se presenta como *crítico*. Es decir, en ambos se aboga por la promoción de una enseñanza de la historia que fomente ciudadanos reflexivos sobre el mundo que los rodea, capaces de transformar sus comportamientos, cada vez más justos e igualitarios, para mejorar la convivencia social. Cabe resaltar que si bien se comparten estas expectativas entre autoridades (según lo que se expresa en los documentos oficiales) y docentes, estos últimos se mostraron escépticos frente a lo que efectivamente se puede concretar. Sin embargo, identificar que existen características similares entre las expectativas docentes e institucionales permiten visualizar un ambiente favorable para el aprendizaje.

Los docentes mencionaron que la elección de la carrera se vio envuelta en la importancia que le adjudicaban a la educación para formar a las nuevas generaciones, y promover mejores escenarios sociales a futuro. Sin embargo, el trabajo cotidiano presenta otras dificultades que disminuyen estas expectativas, o al menos lleva a que se las presente con mayor cautela.

“Es que cuando yo arranqué el IPA. Ya medio grandecita porque no tenía idea que iba a hacer en mi vida. Y cuando decidí ser profesora...porque yo veo que lo educacional es una herramienta de cambio social (...) O sea lo hice con ese objetivo, cuando veo que la cosa esta tan quieta me desespera un poco. Capaz que eso, que es una cuestión mía también. De que lo veo como quietos a los chiquilines. Y me parece que con temas así se les enciende algo.” (E2)

También se observó cierta comparación realizada por los docentes, entre su generación y la de los estudiantes. Se sostuvo que sus alumnos, no se preocupan tanto por su entorno, por los problemas sociales, o por la política, ya que están más interesados en sus relaciones sociales: amigos, “ir al baile”, entre otros. Sin embargo, estos docentes, sostuvieron que el abordaje del pasado reciente presenta la oportunidad de acercar a los estudiantes a las luchas del pasado, ya que al estar relacionadas con sus familiares o personajes conocidos, termina despertando bastante interés en ellos.

Esta situación fue percibida por una docente durante las entrevistas, que se diferenció de esta perspectiva, que le parece que es compartida por varios de sus colegas. Señaló que los profesores subestiman las luchas de los jóvenes en el presente porque difieren de las suyas, de sus expectativas y valores tradicionales de izquierda. Además identificó que esto suele ser un sentimiento de los docentes con mayor antigüedad, a quienes llamó “setentistas”, aunque en esta monografía, se

identificó esta postura en profesores de distintas generaciones.

Por último, cabe destacar que se observó que los docentes tienen sumamente incorporado el discurso de los DDHH. A lo largo de las entrevistas se expresó de diversas formas que es importante que los estudiantes adquieran una cultura de DDHH y democrática. El tratamiento del tema por intermedio de las violaciones a los DDHH en el pasado reciente, en las clases de historia fue considerado positivo; aunque insuficiente para promover la educación en DDHH, debido a que una sola disciplina de las tantas que cursan los estudiantes y en la que tampoco se profundiza en todas sus dimensiones, es insuficiente para una formarse en este sentido.

En este marco, los entrevistados resaltaron que sería más propicio trabajar la temática de los DDHH de forma más abarcativa, con otras materias, haciendo talleres, seminarios o charlas en los Colegios o Liceos. Específicamente, una docente resaltó que durante su pasaje por el IPA realizó un Seminario sobre DDHH que vinculaba de manera multidimensional, las violaciones a los DDHH. Consideró este seminario satisfactorio y un buen antecedente para pensar en herramientas de esta índole.

El Plan Nacional de Educación en DDHH³⁴, mencionado por una docente, tiene un fuerte componente normativo, e intenta promover una cultura de DDHH tanto en la educación formal como informal. Esta docente comenta que las violaciones a los DDHH del pasado reciente son poco significativas para los jóvenes y sus padres, ya que si bien asisten a la Marcha del Silencio, y conocen algunos aspectos sobre el tema, no están interesados a profundizar en la temática. Por lo tanto, considera oportuno un Plan de esta índole ya que intenta reforzar las distintas dimensiones de la noción de DDHH, por lo que podría provocar mayor curiosidad entre los jóvenes.

El ímpetu de los docentes por abordar en sus prácticas los DDHH es acompañado por los estudiantes, según se percibió en las entrevistas. Es decir, cuando se hace énfasis en la temática, de forma más acotada o compleja, los estudiantes demuestran interés en saber más, e indignación frente a los hechos que han sucedido o que suceden. Tal como señalaba un docente, los estudiantes forman parte de una generación donde la agenda de derechos está muy presente, por lo cual, tienen el concepto incorporado de alguna manera, y lo expresan manifestando cierta sensibilidad sobre el tema, aunque difieran de la postura de los docentes frente a problemáticas puntuales.

34 Este Plan pretende promover una cultura en ddhh en distintos niveles de la educación, lo integran: ANEP, MEC, UDELAR y UTEC. Su elaboración comenzó en el año 2015,

Apuntes finales

Analizar el modo de abordar la historia reciente por los profesores, a partir de un diseño exploratorio, fue sumamente enriquecedor porque permitió con el apoyo de las referencias teóricas, visualizar los distintos factores que intervinieron en la construcción de sus saberes y prácticas. La realización de entrevistas fue sumamente útil para indagar en la postura de los docentes, otorgando la posibilidad de que expusieran su punto de vista frente a un tema que ha puesto su trabajo en el debate público. El análisis de las entrevistas, se realizó teniendo en cuenta la subjetividad de los entrevistados y de la entrevistadora. Lo que expresaron los docentes, mediante sus palabras, gestos y silencios, no se entiende como una “verdad”, sino como un conocimiento útil para interpretar los acontecimiento más relevantes para ellos. Por lo tanto, aunque las percepciones de los entrevistados no fueron significativas a nivel estadístico, resultaron útiles para comprender la complejidad por la que atraviesa la enseñanza de la temática.

Los aportes sobre el currículo (Pagès, 1994) y los enfoques historiográficos (Carretero et. al. 2013) fueron pertinentes para interpretar las dificultades y resistencias que llevaron a los docentes a calificar la historia reciente como un contenido “escabroso”. Estos tienden a omitir los temas conflictivos en el aula, lo cual es un comportamiento que deviene del sistema educativo nacional (Demasi, 2016). En este sentido, se entiende que las políticas educativas que buscaron transformar esta situación fueron insuficientes para modificar por sí solos los *habitus* (Tardif, 2014) de los profesores, que estuvieron inscritos durante muchos años en una fuerte resistencia social y política. Por lo tanto, se puede subrayar, tal como señala Tardif (2014), que los cambios curriculares no se introducen de forma instantánea y sin conflictos.

A partir de la noción de *atmósferas de transmisión* (González, 2004), se advirtió que en ciertos ambientes los docentes sintieron mayor libertad o incentivos para tratar la historia reciente, mientras que en otros, el tema presentó limitaciones inesperadas. Aunque en una primera instancia, los docentes expresaron seguridad frente a la elección de este contenido, con el transcurso de las entrevista, se percibió cierto temor frente al abordaje del tema. De hecho se advirtió que su implementación en el aula ha dado lugar a debates, quejas y preocupaciones, en ciertas ocasiones. A su vez, se consideró que pudo ser oportuno para este trabajo, conocer la perspectiva de los directores sobre la incorporación de la temática en las instituciones, para sumar visiones sobre cómo observa el tema por parte de las jerarquías.

Por otra parte, se visualizó que los entrevistados realizan sus prácticas a partir de sus percepciones sobre el pasado reciente, por lo que su abordaje se entrelaza entre la historia y la memoria. Esto es así porque el oficio docente está inscrito en la tarea de enseñar la Historia como una ciencia objetiva, que se aboca al análisis de datos, documentos, y corrientes historiográficas. Sin embargo, la posibilidad de trabajar este pasado en clase, convoca al surgimiento de las memorias de los docentes, a sus vivencias familiares y personales, acompañadas por diversas emociones. Se reconoció que en sus prácticas los docentes complementan habitualmente la historia con la memoria, incluso exponiendo sus propias vivencias en el aula.

Sobre las prácticas implementadas, cabe destacar que los profesores mencionaron trabajar en mayor medida, aspectos vinculados con la memoria, utilizando fuentes capaces de movilizar a los estudiantes. Esto permite que se aproximen, aunque sea de forma mínima, a los acontecimientos más trágicos y conmovedores del terrorismo de estado. En este sentido, se apreció una especie de *deber de la memoria* que emergió tímidamente por parte de algunos docentes, que sin esperar grandes resultados de esta enseñanza, igualmente consideraron que los estudiantes tienen que saber qué pasó.

Es importante destacar que se observó en los documentos institucionales, y en las entrevistas a los docentes, que predomina la expectativa de que mediante la enseñanza de la Historia es posible transmitir valores y formar ciudadanía con una postura crítica. En especial, el discurso de los DDHH está fuertemente instalado, y predominó de forma explícita e implícita, en cómo los docentes justificaron la selección de los contenidos y prácticas a utilizar. No obstante, estos manifestaron no tener certezas en cómo incorporan la transmisión de valores los estudiantes (aunque algunos presentaron mayor optimismo que otros) ya que se trata de un trabajo en el largo plazo, y sobre el cual inciden muchos factores como, la familia, el contexto socio-económico, el momento por el cual esté atravesando el alumno, entre otros.

Pensar en términos de la memoria como un espacio de disputa (Jelin, 2002) fue fundamental para reconocer debates y acciones implementadas que incidieron significativamente en el abordaje de la historia reciente. Dos, fueron los momentos más relevantes señalados en las entrevistas: en primer lugar, en la posdictadura predominó un clima de silencio que promovió no tratar en el aula; en segundo lugar, durante el primer gobierno del Frente Amplio, se realizaron políticas educativas que intentaron impulsarlo, marcando un clima favorable para trabajar la historia reciente. Esta transformación también implicó un gran cambio en cómo los profesores estudiaron el tema en la posdictadura (de forma individual y con escasas producciones académicas) y en el presente (con distintos espacios de formación, con más producciones académicas referentes a distintos campos de estudio, y muchas de estas disponibles en Internet).

En suma, las acciones emprendidas por los actores políticos, para que su memoria del pasado reciente predominase sobre las otras en la sociedad, marcaron la impronta con la cual los docentes aprendieron y enseñaron la historia reciente. Los intentos por incidir en la construcción de la memoria colectiva fueron parte de la política de los gobiernos desde la posdictadura hasta el presente, ya sea mediante la idea de “dar vuelta la página” o promover el abordaje del período. Esto es útil para observar cómo la elaboración del pasado, fue sumamente importante al momento de pensar en el proceso de desarrollo de la sociedad uruguaya, y por más que varios actores intentaron quitarle importancia a la memoria, realizaron las acciones que pudieron para promover el olvido, lo cual fue muy recordado por los entrevistados.

Más allá de los intentos por dejar el pasado atrás, las entrevistas dejaron entrever, que la historia reciente se fue introduciendo en el aula, otorgando espacio a los DDHH, la democracia, la violencia política, y el análisis de los comportamientos cotidianos. Sin embargo, la intención de formar ciudadanía mediante la educación en DDHH, en este caso, con la transmisión de la memoria del pasado reciente, está limitada por el peso del silencio, la rigidez de la institución educativa, la falta de oportunidades reales para la formación docente, los problemas puntuales que se encuentran en los Colegios y Liceos, y el carácter reciente de este pasado; todo lo cual, provoca que el cambio se produzca de forma paulatina.

En este marco, se percibió que los docentes se encuentran frente a un desafío al intentar contribuir en la temática de los DDHH, y a la transmisión intergeneracional de hechos no vividos cuando estos están en disputa, ya que su oficio se sitúa entre el mandato de la neutralidad y el deber moral. Por lo que a partir de la investigación emerge la idea de que estos aspectos parecen ser tan significativos como los apoyos institucionales, al momento de pensar en cambios de esta índole.

Estudiar la dimensión de la memoria en el proceso de desarrollo fue útil para comprender las políticas educativas orientadas a la transmisión intergeneracional del pasado reciente, sus obstáculos y oportunidades. De esta forma, se observó que existe una importante relación entre desarrollo, educación y memoria, orientada a la educación en DDHH.

Futuras líneas de investigación

En este trabajo se observó que la memoria tiene un rol relevante para ciertos actores políticos porque incide en la forma en la que la sociedad va a visualizar los comportamientos del pasado, en el presente y sobre el futuro. Esta mirada está cargada de ideas, valores y expectativas, que llevan a que sea un tema en disputa. Futuras investigaciones podrán profundizar en el rol de la memoria, y de las acciones políticas sobre la memoria en el proceso de desarrollo, para ahondar en qué aspectos

se resaltan del pasado, se buscan transmitir a la sociedad, y de qué forma, y cómo se vinculan con otras dimensiones relevantes para este campo de estudio, como las políticas económicas o sociales.

Por otra parte, se visualizó que las políticas educativas, que transforman los contenidos, planes, o programas, no son suficientes para realizar transformaciones en el corto plazo en el aula. Se considera por lo tanto, que estudiar cómo se componen los espacios institucionales, escuchando a quienes forman parte del trabajo cotidiano en el aula, podría ser pertinente para conocer mejor los marcos institucionales en los cuales se espera realizar las transformaciones educativas. Por ejemplo, promover un trabajo profundo en la educación en DDHH, fue muy bien visto por los docentes, sin embargo, es fundamental para pensar en la implementación de cambios que pueda movilizar a los estudiantes y a los docentes, por lo que sería interesante, relevar las distintas reglas institucionales formales e informales que determinan la labor docentes, el tiempo disponible para incorporar nuevas tareas, y en el acceso real a los espacios de formación.

Otro aspecto interesante para estudiar a futuro, es la libertad con la que ejercen la profesión los docentes en los Colegios Privados. Se percibió que los entrevistados se expresaron con mayor tranquilidad cuando refirieron a su trabajo en liceos públicos. En este sentido, sería interesante profundizar en los factores que llevan a esta postura, y conocer cómo se procede frente a las limitaciones que puede presentar ejercer en Colegios Privados, y las medidas que toma el Estado, al respecto.

Bibliografía

- Achugar, M. (2013). LA transmisión intergeneracional del pasado reciente: aprendiendo sobre la dictadura en la clase de historia. Proceeding of the VII International Congress of ALSFAL, pp.11-23. Recuperado en: https://www.academia.edu/8011520/La_transmisi%C3%B3n_intergeneracional_del_pasado_reciente_aprendiendo_sobre_la_dictadura_en_la_clase_de_historia
- Achugar, M., Fernández, A., y Morales N. (2011). (Re)presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso y sociedad*, 5(2), 196-229. Recuperado de <http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5%282%29Achugar%20et%20al.pdf>
- Alberto, D. (2013). Maurice Halbwachs y Los marcos sociales de la memoria (1925). Defensa y actualización del legado durkheimniano: de la memoria bergsoniana a la memoria colectiva. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Allier, E. (2010). *Batallas por la memoria: los usos políticos del pasado reciente en Uruguay*. Montevideo. Uruguay: Ediciones Trilce.
- (2015). De historias y memorias sobre el pasado reciente en Uruguay: treinta años de debates. *Caravelle*, 104 (2015), 133-150. Recuperado en: <https://caravelle.revues.org/1615#quotation>
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Recuperado en <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Alonso-Cap-2-Sujeto-y-Discurso-El-Lugar-de-La-Entrevista-Abierta.pdf>
- Batthyány, K., Cabrera, M. et. Al . (2011). *Metodología de la investigación*. Universidad de la República, Montevideo.
- Bertoni, R., Castelnovo, C., Cuello, A., Fleitas, S., Pera, S, Rodríguez, J. y Rumeau, D. (2011). *¿Qué es el desarrollo? ¿Cómo se produce? ¿Qué se puede hacer para promoverlo?* Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Van Alphen, F., y Barreiro, A. (2013) La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 1 (39) 13-2.
- Cavanna, F. ; Cerri, L. (2009). Enseñanza de historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad. *Archivos de Ciencias de la Educación* 3(3). Recuperado en

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4085/pr.4085.pdf

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata
- Guerrero, L. (2001). *La entrevista en el método cualitativo*. Santiago de Chile: Chile
- Gómez, F. (2003). *El derecho al desarrollo: Entre la justicia y la solidaridad*. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho01.pdf>
- González, M. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Recuperado en https://www.academia.edu/30651857/LA_HISTORIA_RECIENTE_EN_LA_ESCUELA._Saberes_y_pr%C3%A1cticas_docentes_en_torno_a_la_%C3%BAltima_dictadura
- González, M. y Pagès, J. (2014) Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y memoria*, (9) 275-311
- De Giorgi, A (2014) Democracia y Derechos Humanos. Claves de la reconfiguración de la izquierda uruguaya, (1980 – 2014). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D10047.dir/DG.pdf>
- De Georgi, Ana Laura. (2015). La diferencia en los márgenes. El relato de las madres presas política en Uruguay. *Telar 13* (14) 96-113
- De Sousa, B. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Colombia, Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad. Dejusticia
- Demasi, C. (2004). Entre la rutina y la urgencia. La enseñanza de la Dictadura en Uruguay. En Jelin, E. y Lorenz, F. *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. (131-162) España, Madrid: Siglo XXI
- Demasi, C. (2004). Un repaso a la teoría de los dos demonios. En Marchesi, A., Markarian, V., Alvaro, R., y Yaffé, J. (Comps) (2004). *El presente de la Dictadura. Reflexiones a 30 años del Golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Demasi, C. (2016) La transmisión del pasado traumático. Enseñanza de la dictadura y debate social en Uruguay. *ILCEA 26* (2016). Recuperado en <http://ilcea.revues.org/3959>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Recuperado de <http://cesycme.co/wp-content/uploads/2015/07/Memoria-Colectiva-Halbwachs.-.pdf>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos aires, Argentina: Siglo XXI
- Jelin, E. y Langland. (Comps). (2003) Las marcas territoriales como nexos entre pasado y presente. En Jelin, E. y Langland. *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid, España.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (Ed.) (2004). *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. España, Madrid: Siglo XXI
- Keim, L. y Rodons, V. (2014). Entre la historia y la memoria, una aproximación a la historia

- reciente en Uruguay. En *Prácticas participativas en educación secundaria en Uruguay*. 47-58. Recuperado en https://oei.org.uy/historico/practicas_secundaria.php
- López, Enrique (2012) Algunos desafíos actuales de la enseñanza de la historia reciente en la educación secundaria en *Fermentario*, 6 (2012) 1-19 Recuperado en: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/105>
- García, V., Godoy, C., y Rak, G. (2014) Memoria que es vida abierta. En *Prácticas participativas en educación secundaria en Uruguay*. 35-46. Recuperado en https://oei.org.uy/historico/practicas_secundaria.php
- Magendzo, A., (2008) *La escuela y los derechos humanos*. Recuperado en https://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion_ddhh/unidad7/anexo_7-1_magendzo.pdf
- Marchesi, A., (2000). Cuando el pasado nos invade: Memoria e historia en el aula. *SERPAJ II* (40) 14- 24
- Marchesi, A., (2004). Realidades y Desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En Jelin, E. y Lorenz, F. (Ed.) *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. 178-182. España, Madrid: Siglo XXI
- Marchesi, A., (2015) *Los tiempos de la memoria* en Stern, S., Winn, P., Lorenz, F. y Marchesi, A. *No hay mañana sin ayer: Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*. 1a. ed- Buenos Aires, Argentina: Biblios.
- Marchesi, A., y Markarian, V. (2012). Cinco décadas de estudios sobre la crisis, la democracia y el autoritarismo en Uruguay. *Contemporánea* 3 (3) 231-242 Recuperado de http://www.geipar.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2014/10/Contemporanea03_2012-11-23-webO-11.pdf
- Markarian, V., (2006) *Idos y recién llegados: la izquierda uruguaya en el exilio y las redes transnacionales de derechos humanos*. Recuperado en http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/82778/mod_resource/content/0/Markarian_idos%20y%20recien%20llegados.pdf
- Markarian, V., y Yaffé, J. Barrán y la “historia reciente”. *Revista de la Biblioteca Nacional* , 5(8) 245-255 Recuperado en http://www.bibliotecadelbicentenario.gub.uy/innovaportal/file/53045/1/revista_bibna_nro_8.pdf
- Meier, G., y Seers, D., (Ed). (1986). *Los pioneros del desarrollo*. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/302061468150592046/Pioneros-del-desarrollo>

- O'Donnell, G. (2003) Democracia, Desarrollo y Derechos Humanos. En Iazzetta, O., O'Donnell, G., y Vargas, J., (Comps). *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía: reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Paredes (2016) Historia y Memoria en el curso de vida. *XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR*. Recuperado en http://jornadas.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2016/10/Eje_Cambios-y-eventos-en-el-curso-de-vida_-_aproximaciones-a-partir-de-la-Encuesta-CEVI_-_MarianaParedes.pdf
- PAGÈS, J. (1994).“La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13). 38-51. Recuperado de <https://historialimagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagès, J. (2002). Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. Preparación para la acción. En BENEJAM, P. (coord.): *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. España, Madrid: Santillana Educación.
- Pérez, C. (2002). Trato de dar la dictadura en mi curso. *SERPAJ II* (40). 28-30
- Portelli, A. (1991) Lo que hace diferente a la historia oral. Recuerdos que llevan a teorías. En Moss, W., Portelli, A., Fraser., Ronald. *La historia oral* (36-51) Buenos Aires, Argentina: centro editor de América Latina.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008) *Desarrollo humano en Uruguay 2008. Política, políticas y desarrollo humano Uruguay*. Recuperado en <http://www.iecon.ccee.edu.uy/download.phplen=es&id=196&nbre=InformeDHenUruguay2008.pdf&ti=application/pdf&tc=Publicaciones>
- Rama, G (1987). *La democracia en Uruguay*. 1a. ed. Buenos Aires, Argentina: Grupo editor latinoamericano.
- Rico. A. (2004) La dictadura, hoy. En Marchesi, A., Markarian, V., Alvaro, R., y Yaffé, J. (Comps). *El presente de la Dictadura. Reflexiones a 30 años del Golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Schuldt, J. (1995) *Repensando el desarrollo: hacia una concepción alternativa de los países andinos*. Recuperado en <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/47190.pdf>
- Scribano, O. (2008). *La investigación social cualitativa*. 1a. ed. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Sen,A. (2002) *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta.

Sen. A. (2005) El valor universal de la democracia. *Themis revista de derecho* 47 (2003) 277-286

Recuperado en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/9870/10284>

Silva, M. (2000) Los problemas nacionales con nuestra Historia Nacional. *SERPAJ II* (40) 36-39.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España, Madrid: Narcea SA

Yaffé, Jaime (2004). Memorias y olvidos en la relación de la izquierda con el pasado reciente. En

Marchesi, A., Markarian, V., Alvaro, R., y Yaffé, J. (Comps) (2004). *El presente de la Dictadura. Reflexiones a 30 años del Golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Fuentes

Medio Siglo de Historia. <http://www.anep.edu.uy/historia/> 03.01.18

Programas de Secundaria. <http://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa/20234> 20.02.18

Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos en Uruguay. Sistema Nacional de Educación Pública. Recuperado de http://snep.edu.uy/pnedh/wp-content/uploads/sites/23/2017/08/Libro_SNEP_web.pdf 15.02.18

Prensa Digital

La red 21 (3 de mayo de 2006) <http://www.lr21.com.uy/editorial/209666-la-ensenanza-de-la-historia-reciente-2>

EL espectador. (22 de enero de 2007) Polémica por los textos de historia reciente.

<http://www.espectador.com/politica/87566/polemica-por-los-textos-de-historia-reciente>

El observador. (11 de abril de 2011) Preocupación de los blancos por estudio de historia reciente.

Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/preocupacion-los-blancos-el-estudio-la-historia-reciente-n64406>

La Red 21 (23 de octubre de 2016) Profesores de historia dieron su apoyo a Carlos Demasi en Congreso en Salto. Recuperado de [http://www.lr21.com.uy/comunidad/227254-profesores-de-historia-dieron-sel u-apoyo-a-carlos-demasi-en-congreso-en-salto](http://www.lr21.com.uy/comunidad/227254-profesores-de-historia-dieron-sel-u-apoyo-a-carlos-demasi-en-congreso-en-salto)

Da Silveira, P. (21 de febrero de 2017) Historia Reciente. *El País*. Recuperado de:

<https://www.elpais.com.uy/opinion/columnistas/pablo-da-silveira/historia-reciente.html>

Anexo Metodológico

| Número de entrevistado. | Características del Colegio o Liceo de referencia. | Año aproximado en el cual comenzaron a ejercer la docente. | Otras características personales o profesionales de los docentes. |
|-------------------------|--|--|--|
| 1 | Privado-confesional | 1981 | Estudió en Facultad de Humanidades. No realizó cursos específicos en pasado reciente. |
| 2 | Privado | 2005 | No realizó cursos específicos en pasado reciente. |
| 3 | Privado | 1992 | Hijo de ex presos políticos. Participó de cursos de formación en Pasado Reciente. |
| 4 | Público | 2008 | Hijo de ex preso político. No realizó cursos específicos en pasado reciente. |
| 5 | Público | 1990 | Participó en espacios de formación en Pasado Reciente. Profesora del IPA. |
| 6 | Público- contexto desfavorable | 2006 | Participó en espacios de formación en Pasado Reciente. |
| 7 | Público | 2000 | Cursa maestría en Didáctica de la Historia. |
| 8 | Privado Confesional | 2012 | No realizó cursos específicos en pasado reciente. |
| 9 | Privado | 2013 | Especialización en Historia del Arte. No realizó cursos específicos en pasado reciente. |
| 10 | Público contexto desfavorable | 2007 | Hija de ex presa política, nacida en el exilio. Realizó estudios en Facultad de Humanidades, en especial materias relacionadas con la historia reciente. |
| 11 | Privado. Perfil de izquierda. | 2004 | Se especializó en pasado reciente en facultad de humanidades, lugar en el que también trabaja. |

| | | | |
|----|--|------|--|
| 12 | Público clase media | 2009 | Realizó cursos de historia reciente en Humanidades. |
| 13 | Privado confesional de clase alta con perfil de derecha. | 2001 | Realizó cursos relacionados sobre el tema, así como contribuciones académicas. |
| 14 | Público clase media | 1989 | No realizó cursos específicos en pasado reciente. |
| 15 | Privado de clase alta | 2007 | Nacida en el exilio. Realizó cursos relacionados con el pasado reciente. |

Pauta de entrevista

Primera pauta

- ¿Cuántos años hace que ejerce como profesor/a de historia?
- ¿En que liceos trabajó?
- ¿Hace cuánto que dicta en tercer año?
- ¿Considera que se requiere una preparación específica para dar historia reciente?
- ¿Realizó algún curso específico sobre el tema? ¿en dónde?
- ¿Le parecen pertinentes las sugerencias del programa de historia de tercer año en general?
¿y sobre la historia reciente uruguaya?
- ¿Qué contenidos de la historia reciente suele seleccionar?
- ¿Se manifiesta interés en este tema desde la institución educativa?
- ¿Cuál es la mejor estrategia para trabajar la historia reciente en clase?
- ¿Cuál es la postura de los estudiantes cuando se trabaja el tema?
- ¿Los debates actuales sobre el pasado reciente, se manifiestan en el aula de alguna manera?
¿cómo?
- ¿De qué manera Ud. se relaciona con estos temas a la hora de transmitirlos como docente responsable?
- ¿Cómo se vincula la enseñanza de la historia en relación a la formación de ciudadanos?

Segunda pauta

- ¿Cuántos años hace que ejerce como profesor/a de historia?
- ¿En qué liceos trabajó?
- ¿Considera que se requiere una preparación específica para dar historia reciente?
- ¿Realizó algún curso específico sobre el tema? ¿en dónde?
- ¿En qué cursos trabaja la historia reciente?
- ¿Qué contenidos del tema suele seleccionar?
- ¿Se manifiesta interés en este tema desde la institución educativa?
- ¿Cuál es la mejor estrategia para trabajar la historia reciente en clase?
- ¿Cuál es la postura de los estudiantes cuando se trabaja el tema?
- ¿Los debates actuales sobre el pasado reciente, se manifiestan en el aula de alguna manera?
¿cómo?
- En algunas de las entrevistas, los docentes mencionaron ciertas limitaciones por el uso de la laicidad. Durante su trayectoria cómo se vinculo con este tema ?
- ¿De qué manera Ud. se relaciona con estos temas a la hora de transmitirlos como docente responsable?
- ¿Cómo se vincula la enseñanza de la historia en relación a la formación de ciudadanos?

Por último, se aclara que las entrevistas de adjuntan en CD.