

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN. LAS MACROPOLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA, ¿FAVORECEN LA DISCUSIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?

CARLA BERNARDONI PEDREIRA¹

RESUMEN

Las relaciones entre las recientes políticas públicas de memoria vinculadas a las dictaduras de 1960 a 1980 en el cono sur y la renovación curricular disciplinar de los planes y programas de Historia en Uruguay, motivaron este trabajo. Los contenidos controvertidos del pasado reciente y la violación a los derechos humanos, responsabilidad del Estado dictatorial (1973-1984) se pusieron en discusión en el aula. El análisis de esos episodios a través de diversas estrategias docentes, mostró que las relaciones de coetaneidad entre la historia vivida y su registro, implicó desafíos y dificultades al docente y al sistema educativo. Desde la inicial renuencia a abordar el pasado reciente por temor a enfrentar las versiones de las familias o violar la laicidad, hasta estrategias desafiantes, su abordaje reveló un pasado aún traumático para la sociedad uruguaya. Para indagar cómo se enseñó el pasado reciente en Historia de 3.º Bachillerato, se utilizó investigación cualitativa, basada en «el estudio de caso». La observación de clases, el análisis de documentación del profesor y las entrevistas a tres docentes, mostró que estas asumieron el desafío y para ello, seleccionaron y desarrollaron diversidad de estrategias, incorporaron testimonios de las familias, promovieron el debate y la reflexión, con énfasis en la construcción de ciudadanías críticas y fuerte acento en la historia local.

Palabras clave: enseñanza de la historia reciente, derechos humanos, estrategias docentes

INTRODUCCIÓN

En los primeros años de la recuperación democrática en Uruguay, las autoridades de la Educación manifestaron la importancia de incluir la Historia Reciente en los planes de enseñanza. Esa iniciativa enfrentó protestas de jefes educativos y de algunos dirigentes políticos; la existencia de testigos y de memorias en conflicto al interior de la

¹ Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales (TUBICU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Uruguay.

sociedad, complejizó su implementación y aún alienta diferentes polémicas. Los medios de comunicación interfirieron en su enseñanza demostrando las dificultades en la incorporación de estos nuevos contenidos. Quienes cuestionaron la enseñanza de la Historia cercana al sujeto que la vive, adujeron que era «sesgada» y recomendaron evitar «temas delicados» que pudieran violar la laicidad, en lo que debería ser una «enseñanza políticamente neutral» (Demasi, 2010: 50).

La indagación de este tramo de la enseñanza de la Historia implicó un desafío en un doble sentido. Primero, porque permitió conocer prácticas educativas que generalmente quedan ocultas y fuera de «control de las autoridades», lo que, según el historiador Carlos Demasi, supone poner en cuestión «toda una estructura de pensamiento hegemónico, todavía vigente en Uruguay» (2010: 52). En segundo lugar, porque en su enseñanza tuvieron cabida una pluralidad de voces que interpelaron la concepción de la Historia como portadora de una «verdad única».

A su vez, su inserción se encuadró en un escenario político de cambios institucionales en el Estado y en su relación con la sociedad y la educación formal, durante la expansión de una «cultura de la memoria», vinculada a las conmemoraciones y evocaciones de procesos traumáticos de carácter político y a situaciones de violencia represiva en el cono sur latinoamericano. A partir de estos fundamentos, los debates acerca de la memoria de períodos violentos son planteados como expresión de la necesidad de construir sociedades democráticas, en las que los fines de la educación estén orientados a satisfacer las aspiraciones de la sociedad en su conjunto y no de grupos de poder.

En consecuencia, el espacio de la memoria es un espacio de lucha, de confrontación, que se trasladó al aula y a las instituciones educativas. Los docentes de Historia enfrentaron en sus clases, un cambio de paradigma que los ubicó como protagonistas y responsables de proponer una renovación de sus estrategias, entre la «supuesta» objetividad de la investigación histórica y la subjetividad de la memoria.

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

- Analizar las estrategias seleccionadas por los docentes para la enseñanza del Pasado Reciente y su vinculación con las políticas públicas de memoria.

Objetivos específicos

- Relevar actividades realizadas en las aulas de Bachillerato.
- Investigar los problemas, desafíos y oportunidades que ofrece la enseñanza del Pasado Reciente.
- Indagar en la función política de la Educación para conocer cómo se construyeron y circularon los saberes en el aula y el rol del docente a cargo del grupo en esa configuración.

La elección del presente obedece a razones de índole generacional y profesional. En primer lugar, el reconocerse parte de una memoria colectiva marcada por acontecimientos vinculados a la última dictadura en Uruguay cuando los miedos y los silencios configuraron una subjetividad signada por las representaciones del pasado en un territorio singular del Interior del país. En segundo lugar, el tema central se encuentra dentro de las políticas educativas establecidas en el documento «Educación para todos: un asunto de derechos humanos», surgido de II reunión de EPT/PRELAC,² en 2007, en Buenos Aires. En él se establece la vinculación de una educación de calidad con la enseñanza de la Historia Reciente para contribuir a una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos; el respeto por los derechos humanos y la valoración de la diversidad y de la dignidad como pilares.

Asimismo, la educación, concebida y ejercida como derecho humano fundamental contribuye al ejercicio de otros derechos: a la participación, al ejercicio de ciudadanía responsable y crítica, sin exclusiones y permite aumentar la productividad.

La historia reciente, también llamada «historia inmediata», «historia del tiempo presente», «historia actual», con diferencias teóricas y metodológicas, aborda el último tramo de la «Historia contemporánea». El profesor José Pedro Barrán señalaba el rol de los testigos y la necesidad de ceñirse a la documentación «porque la confrontación con la sociedad es permanente y rigurosa» (2008: 13). Por lo tanto, acerca al estudiante a la verdad en construcción y promueve el pensamiento crítico.

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

² Educación para todos. Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe.

Es la historia que se puede hacer de un tiempo que se vivió, lo cual pone en discusión la subjetividad del historiador, implica un uso más complejo de las fuentes y, obviamente, abre el enredado problema de la relación entre historia y memoria. Se trata de hacer historia de un proceso que está grabado en nuestra memoria individual y colectiva.³

Por todo lo anterior, la enseñanza de este tramo de la Historia reviste una complejidad mayor que otros; implica asumir la existencia de memorias enfrentadas en el aula y fuera de ella. Esto, desafía a los docentes a problematizar con los estudiantes sobre sus existencias, estimular la reflexión y el pensamiento crítico para desarrollar competencias indispensables en la configuración de nuevas ciudadanía para la vida en las democracias post dictatoriales.

Al respecto, los historiadores Marchesi, Markarian y Yaffé han estudiado las manifestaciones del paulatino deterioro en aspectos esenciales de la convivencia en Uruguay entre 1968 y 1973. Alegan que en junio de 1973, comenzó «la etapa de mayor represión y violencia estatal en la historia uruguaya, llegando a extremos de terrorismo de Estado y mostrando incluso, por momentos, pretensiones totalitarias» (2016: 21). En consecuencia, la recuperación de la democracia manifiesta dificultades para su consolidación en el presente; es un pasado-presente, un ciclo que no ha cerrado aún.

Transcurrido un tiempo de distancia entre ese pasado violento y el presente, el interés por indagar en la Historia Reciente pasó a ocupar importantes lugares en los debates culturales y políticos. El surgimiento de historias de diversos signos, vividas y sufridas por las sociedades bajo el terrorismo de Estado, constituye una parte de los temas ineludibles de la agenda política y cultural, en un tiempo caracterizado por la tensión de las luchas por el pasado y los proyectos futuros posibles. En el caso uruguayo, la información arrojada por las nuevas investigaciones sobre el período dictatorial, las publicaciones académicas, literarias y periodísticas; la construcción de memoriales y «marcas de memorias», así como las conmemoraciones de sucesos vinculados al período, expresan la necesidad de transmitir/enseñar esas experiencias pasadas para brindar información a las nuevas generaciones que no presenciaron esos hechos y evitar la repetición de dichos episodios dolorosos.

En ese contexto, transcurrido un tiempo de la restauración democrática, nuevas políticas públicas de memoria, alentadas por las fuertes demandas del conjunto social y en clave

³ Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000100010>.

regional, se impulsaron en Uruguay. Más de una década después de la recuperación de la democracia, una resolución de la Presidencia de la República, creó la Comisión para la Paz (Comipaz) en el año 2000,⁴ marcando un hito en lo que respecta al reconocimiento oficial de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. Esta iniciativa permitió recibir documentos y testimonios pero enfrentó críticas y divisiones en la sociedad. El «Informe final» presentado al presidente de la República reconocía la existencia de desaparecidos en el Uruguay y recomendaba que

se promueva y fomente, a todo nivel, con especial énfasis en los planes de estudio en general y en los procesos de formación de docentes y educadores en particular, un análisis objetivo y global de la triste realidad que vivió el país...⁵

El ascenso de la izquierda al gobierno de Uruguay en 2005, implicó un nuevo compromiso del Estado con el Pasado Reciente y con la promoción de políticas para indagar sobre ese período. Por primera vez un gobierno de la República encarga una investigación a equipos de investigadores, arqueólogos e historiadores de la Universidad de la República para que aporten conocimiento sobre crímenes cometidos por el mismo Estado bajo régimen dictatorial. En ese marco, se suscribió el Convenio sobre Derechos Humanos y Detenidos Desaparecidos, en mayo de 2005.⁶ La presentación de la Investigación Histórica sobre Detenidos Desaparecidos (2007) permitió la reconstrucción de los contextos represivos durante los regímenes dictatoriales en la región y aportó información para conocimiento de los familiares de las víctimas así como para los investigadores académicos y a la sociedad en su conjunto. A partir de 2010, las actualizaciones de las investigaciones se pueden consultar en la página web de la Presidencia.⁷

Posteriormente, la creación de Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente (SDDHPR) en cooperación con el Ministerio de Interior (2013) y el Grupo de Trabajo por Verdad y Justicia buscaron ampliar las investigaciones de los crímenes de lesa humanidad cometidos por agentes de Estado dentro o fuera de fronteras entre 1968-1973. La autorización por ley (N.º 18.596, 2009) de otorgar reparaciones económicas, morales o simbólicas a las víctimas del Terrorismo de Estado; así como la instalación de una Comisión Interministerial para supervisar el cumplimiento de la sentencia de la

⁴ Resolución de la Presidencia de la República N.º 858/2000, de 9 de agosto de 2000.

⁵ República Oriental del Uruguay, Presidencia de la República, 2003.

⁶ Recuperado de: <<http://www.fhuce.edu.uy/index.php/Institucional/ddhh-sociedad/pasado-reciente>
file:///C:/Users/Usuario/Documents/Maestr%C3%ADa%20CFE-Flacso/Convenio%20Presidencia-%20Udelar.pdf.

⁷ En: <sdh.gub.uy>.

Corte Interamericana de Derechos Humanos en 2011, pretendieron profundizar las políticas relacionadas con las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura. Esta acentuación de políticas de memoria «visibilizan e investigan episodios ocurridos durante la última dictadura» (Sosa, 2014: 14) responden a las reivindicaciones de colectivos (agrupados por sectores o individualmente) buscan afirmar los derechos de la ciudadanía y fortalecer la democracia como régimen en el presente y en el futuro en el país.

La implementación de estas políticas de memoria repercutió al interior del sistema educativo e insertó la reformulación programática con nuevos contenidos de Historia en Bachillerato.

El 25 de octubre de 2005, el Consejo Directivo Central⁸ de la Administración Nacional de la Educación Pública⁹ resolvió encomendar a los diversos Consejos de Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y Formación Docente, la adecuación de sus programas para abordar la Historia Reciente del Uruguay y la región. La selección de docentes concursantes que ofrecieron cursos para docentes y materiales para su estudio y difusión, transmitidas por televisión abierta, generó un fuerte debate y en los medios de comunicación se reflejó esa polarización. Reapareció el «fantasma» de la objetividad en el relato y las sospechas sobre las nuevas versiones.

Al respecto, en la publicación «Historia reciente, historia en discusión»,¹⁰ la historiadora Ana Frega (2008) reconoce las iniciativas emprendidas desde la ANEP para adecuar los programas de Historia de la segunda mitad del siglo XX y los cursos destinados a docentes, esfuerzos que han sido deslegitimados con distintos argumentos. Para unos, por la proximidad del tiempo transcurrido lo que impide una «visión objetiva» y para otros, porque hay que pensar en el futuro del país y no en el pasado. Esta postura favorece la interpretación rectilínea del enfrentamiento entre dos fuerzas antagónicas: «los dos demonios», que omite la complejidad y desestima los aspectos «estructurales y coyunturales de corte local, regional e internacional que marcaron el período» (2008: 16). La investigadora señala, además, la heterogeneidad de los materiales disponibles y la necesidad de hacer un uso crítico de ellos por parte de maestros y profesores.

⁸ En adelante CODICEN.

⁹ En adelante ANEP.

¹⁰ En 2006, la publicación «Historia reciente, historia en discusión», bajo la dirección de Álvaro Rico, reunió a historiadores y otros científicos sociales. Entre ellos, Carlos Demasi, Ana Frega, Jaime Yaffé, Gerardo Caetano.

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

En un contexto de confrontación, en el año 2009, la Asamblea General, dio aprobación a la Ley General de Educación N.º 18.437,¹¹ cuyo primer artículo, declara de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación como derecho humano fundamental. El Estado será garantía de la promoción de una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. En sus artículos, registra al goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo de todas las personas, sin discriminación alguna.

La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones. Declara que la educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados en el país, como elementos esenciales incorporados a las propuestas, programas y acciones educativas.

Todo lo anterior transparenta una intencionalidad del Estado de transmitir y generar desde la enseñanza, valores democráticos en los y las jóvenes, a través de la condena a las formas de gobierno dictatoriales y a las violaciones a los derechos humanos. Estas

¹¹ Ley N.º 18.437, sobre Educación General, promulgada por el Poder Ejecutivo el 12 de diciembre de 2008.

iniciativas, insertas en procesos de democratización complejos, aún plantean discusión sobre sus contenidos y profundización. Un punto de partida lo propone Jelin al plantear que los debates acerca de las memorias de los períodos de violencia política, deberían orientarse a «construir órdenes democráticos en los que los derechos humanos estén garantizados para toda la población» (2002: 11).

Desde una perspectiva pedagógica, analizar el Pasado Reciente está orientado a ofrecer explicaciones rigurosas para favorecer la reflexión y la transmisión del valor de la democracia en las aulas. Por lo tanto, las instituciones educativas son los escenarios en que se despliega esta innovación, en esos espacios que convocan a los adolescentes cada día y se abren a sus expectativas para conocer el sentido de la vida colectiva. Estas instituciones, adquieren centralidad en tiempos de cambios profundos en las relaciones familiares y sociales. De allí, la relevante tarea de los docentes, llamados «postas parentales» por la psicóloga Dra. Carmen Rodríguez.¹² Estos adultos, educadores, referentes muestran a los educandos otros modos de ser adultos, otros modos de entender el mundo y el sentido del vivir.

¿Qué hacen los docentes para potenciar el encuentro con «otros»? La convergencia de intereses y de culturas, sigue atrayendo a los adolescentes. En tanto, los docentes ¿escuchan sus expectativas de vida ciudadana; ¿fortalecen la construcción de sus vínculos y de sus conocimientos en un clima propicio para el debate? ¿Favorecen la participación y el respeto a los derechos humanos? Entonces, la cuestión es si quedan resabios de autoritarismo en las prácticas educativas o si los derechos de los educandos se contemplan y por consiguiente, los espacios aúlicos son lugares donde se ejercita la vida en democracia.

METODOLOGÍA

Por todo lo anterior, en el trabajo de campo se propuso abordar esa complejidad y buscar la comprensión de los fenómenos en las aulas.

El seleccionar una metodología de carácter cualitativo para investigar cómo abordan los docentes de Historia la etapa conocida como Historia Reciente implicó la observación de clases de tres profesoras —que serán nombradas con las letras A, B y C—, en los

¹² La psicóloga Dra. Carmen Rodríguez refiere al hablar de «postas parentales» a aquellos adultos especialmente significativos, que toman el «relevo» de los padres y familiares durante la adolescencia. Recuperado de: <http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=127>.

Liceos N.º 1 y 7 de la ciudad de Paysandú. El período de observación se extendió entre setiembre y octubre de 2017; se buscó visibilizar aspectos silenciados del trabajo en las clases, así como la organización y la realización de actividades en torno a los contenidos en cuestión.

Para ello, la investigación indagó en el abordaje del período iniciado con la crisis de los años 60, el golpe de Estado de 1973, la dictadura y la transición hacia la democracia; la manera en que los aspectos políticos, económicos y la vida de los diferentes actores sociales, fueron trabajados y transmitidos en el aula —tomando como estudio de caso— los liceos de Bachillerato en el departamento de Paysandú.

Tabla 1.

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

Elaboración propia

A partir de esa observación, se formularon estas categorías de análisis: las estrategias didácticas seleccionadas por los docentes para conocer cómo se enseñó el pasado reciente en esas clases y la relación entre estas prácticas y las nuevas políticas públicas de memoria en el país y la región.

El registro de las clases, la información obtenida de la documentación del profesor y el cruzamiento con las entrevistas en profundidad realizadas a las profesoras observadas, complementó lo observado y analizado en las aulas. Asimismo, intentó comprender la selección de tales estrategias, sus dificultades, desafíos y oportunidades, en relación con el tema en cuestión.

A partir de una selección de sub categorías dentro de las estrategias generales, el análisis

se focalizó en la descripción e interpretación de lo observado, haciendo una triangulación con el material de las docentes y las entrevistas realizadas posteriormente a las observaciones de aula. Por estas razones y para llevar a cabo esta indagación, se diseñó una pauta de observación en aula:

- Presentación y desarrollo del tema por parte del docente
- Participación de los estudiantes
- Uso de los recursos seleccionados por el docente
- Evaluación

Matriz de análisis documental

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

La observación estuvo guiada por la categorización de De la Torre (2000).¹³ Para este investigador, las estrategias son procedimientos abiertos que se concretan en la práctica; ese carácter indeterminado comporta una dosis de ideología y decisión política que refleja una concepción de la disciplina, sus fines y los modos de entender el proceso de aprendizaje de los educandos. Estas reclaman innovación en el uso de recursos y estrategias docentes para que esos saberes sean significativos, integrados y transferibles. Siguiendo a Cecilia Bixio¹⁴ (2005), las estrategias didácticas constituyen el conjunto de acciones que realiza el docente con una intencionalidad pedagógica. Considera fundamental el intercambio entre docentes para motivar y adecuar sus prácticas a las exigencias de los nuevos tiempos. La incorporación de estrategias innovadoras y creativas debería ser motor de cambio, de intercambio y reflexión entre docentes comprometidos con la calidad de la educación y con la evolución de su rol en las sociedades democráticas.

¹³ Saturnino de la Torre, investigador, catedrático emérito de Didáctica en la Universidad de Barcelona, España.

¹⁴ Cecilia Bixio, profesora e investigadora de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Rosario (República Argentina).

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

Cuadro 1.

Posteriormente a la observación, la indagación continuó con la realización de entrevistas a los docentes, para comprender la selección de contenidos y recursos. Estos insumos fueron integrados y triangulados con la observación y la documentación puesta a disposición de la autora. Las entrevistas fueron semiestructuradas, dirigidas a las docentes observadas; los estudiantes no fueron entrevistados. A continuación se presentan, las preguntas formuladas:

- ¿Es enseñable el pasado cercano al tiempo del sujeto que lo transmite?
- ¿Ha percibido cambios con relación a su enseñanza en el país? ¿Cuáles?
- ¿Qué estrategias didácticas y recursos selecciona para la enseñanza de la Historia Reciente en el aula?
- ¿Cómo aprehende el estudiante los conocimientos de la dictadura en relación con la información/comunicación que recibió en otros espacios?

ANÁLISIS

El análisis de las prácticas observadas, confirmó que las docentes han seguido las orientaciones de las políticas educativas de emprender su enseñanza, habilitar la discusión y la concientización del rol del sujeto en el devenir histórico. Para ello, desplegaron una combinación de estrategias; no puede hablarse del uso de una estrategia pura, en un sentido esencialista; algunas fueron más novedosas y creativas, otras más tradicionales pero igualmente efectivas. Sin pretender generalizar en cuanto al uso de

estrategias por parte de todos los docentes trabajan con este programa, el análisis se focalizó en las acciones de las tres profesoras indagadas, conjuntamente con el material de trabajo puesto a disposición de la autora.

Esa selección transparentó decisiones y jerarquizaciones tomadas por las docentes de Historia en sus clases. Por tanto, al observar la forma de organizar los contenidos y la forma de enseñarlos, estos revelaron aspectos de sus estilos de enseñanza y su concepción de la Historia. Al ser interrogadas sobre esa selección y sus fundamentos epistemológicos, las docentes mostraron aspectos de sus propias biografías.

La orientación del trabajo, se dirigió a lo que se consideró más significativo de las prácticas docentes de Historia en las aulas visitadas; para tal se eligió indagar en aquellas que resultaron más creativas y efectivas por sus resultados e involucramiento de los alumnos. En algunos casos estas fueron compartidas entre las docentes y en otros se trató de la originalidad del planteo de una docente en virtud de sus objetivos y no del grupo en el que fue propuesto. Otro foco de análisis fue la manera en que se realizaron las diferentes propuestas, si hubo pautas claras, coestablecidas entre la docente y los estudiantes y qué nivel de receptividad tuvieron al ser planteadas. Luego, los resultados obtenidos en el trabajo de los estudiantes (sea grupal o individual) y de qué manera dichos resultados se integraron a los procesos de evaluación.

Tabla 2. Grupos, períodos y estrategias observadas.

Grupo Docente	Tiempo N.º clases	Estrategia de exposición	Estrategia de interrogación	Estrategia de búsqueda de testimonios	Estrategia de trabajo con documentos	Trabajo Investigación	Estrategia de trabajo con recursos audiovisuales
Lic. 7 Doc. A	set. 3 módulos	✓	✓	✓	✓		✓
Lic. 1 Doc. B	set-oct 5 módulos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Lic.1 Doc. C	oct. 3 módulos	✓	✓	✓	✓		✓

Elaboración propia

Culminada la fase de observación, el análisis de las estrategias siguió este orden:

1. Exposición, contextualización e interrogación.
2. Uso de recursos audiovisuales, documentos y bibliografía.
3. Realización de entrevistas, búsqueda de testimonios y uso de documentos.
4. Una investigación.

El análisis siguió la clasificación de De la Torre y Barrios (2000) y Carretero, Pozo y Asensio (1991). La selección estuvo guiada por un criterio de menor a mayor complejidad, focalizando en los resultados obtenidos en el aula. Posteriormente dicha información se complementó con la documentación brindada por las profesoras y por las entrevistas.

En primer lugar, las estrategias de interrogación y exposición fueron las más desarrolladas en distintos momentos de la clase. Con respecto a la exposición, las docentes coincidieron en su eficacia para la introducción de un tema, su contextualización y continuidad. Las preguntas seleccionadas indagaron en los conocimientos de los estudiantes, desde los más débiles a otros de mayor consistencia argumentativa; la afluencia de respuestas y de nuevos interrogantes, algunos con aciertos y otros con errores, fueron ocasiones propicias para la revisión conceptual o la búsqueda colectiva de la corrección por parte del docente. También enfatizaron en la necesidad de ubicar los contextos en que estos hechos ocurrieron y observar los cambios y permanencias en el devenir histórico.

En segundo lugar, el respaldo del Estado a la investigación del Pasado Reciente, alentó la producción de material bibliográfico, audio visual y artístico sobre los años previos a la dictadura, su desarrollo y etapas y la recuperación democrática. Estos dispositivos tuvieron una repercusión importante en el sistema educativo en general y en particular en Bachillerato y están actualmente a disposición de los estudiantes para el estudio, todo lo cual favoreció la incorporación de los temas del presente análisis. Con respecto a la selección de actividades y recursos, la profesora A hizo referencia a la preferencia de los estudiantes sobre este tema y la curiosidad ante el estudio de la dictadura, en general desconocido para ellos.

Mediante el uso de los recursos disponibles, el estudio de la Historia Reciente dio entrada a la historia vivida. La exhibición de documentales, fotos o de la audición de

canciones en clase, podían ser confrontados con los testimonios familiares. Con ello, el aula habilitaba nuevas formas de conocimiento, más vivencial, dando a las clases una dinámica y una vitalidad mayor que otros temas de la Historia. Al referir a la violencia de los 60, las permanentes violaciones a los derechos humanos fue visible el cuestionamiento a la democracia debilitada y la represión en el camino hacia el autoritarismo.

En tercer lugar, una estrategia observada recurrentemente en las clases consistió en la apelación a la memoria de las familias. De manera similar a la conducción de la profesora B, la profesora C, acordó con los estudiantes la realización de entrevistas a familiares, vecinos o amigos para recoger testimonios sobre los orígenes de la dictadura. La indagación permitiría conocer cómo habían vivido y hacer preguntas, consensuadas con los estudiantes. La coincidencia entre las docentes observadas con respecto a la exigencia de encuadrar los testimonios y la información recogida en un marco teórico basado en la investigación, revela el rigor para el tratamiento de este período, estableciendo una clara diferenciación entre Historia y memoria.

En la entrevista realizada a la profesora C, destacó que la estrategia de construir conocimiento por parte de los estudiantes le ha dado muy buenos resultados y mostró cautela con respecto al uso de testimonios de los estudiantes porque constituyen solo unas miradas, son aportes de la memoria de las familias. Las otras docentes señalaron el valor del testimonio familiar y afirmaron que en el presente, este aflora con mayor libertad. El tiempo transcurrido ha habilitado ese flujo de memorias; podría decirse en clave de lo señalado por Pollak (2006) que hay personas dispuestas a escuchar.

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

En este sentido, y siguiendo a Barrán, la diferenciación existente entre la enseñanza de la Historia Reciente con otras etapas de la Historia, «es la que le revela al estudiante y al lector la cocina del investigador y lo pone siempre en tela de juicio» (2008: 13). Según el historiador, su estudio pone énfasis en lo precario de todo conocimiento, en consecuencia, alimenta el espíritu crítico.

Para la docente C, la historia reciente contribuye a la formación de ciudadanos reflexivos, porque favorece la amplitud de miradas de acontecimientos y procesos, locales o globales para aprehenderlos y tomar decisiones conforme a sus ideas. En un similar sentido, la docente B recomendó prestar atención a los discursos que pronunciaron los políticos en los 60 y 70 y aprender a decodificar los mensajes implícitos en ellos para practicar una ciudadanía responsable.

En cuarto lugar, interrogada la docente B sobre la estrategia que consideraba más adecuada para la enseñanza de la Historia Reciente, respondió que fue la organización de una investigación sobre el período dictatorial. Su orientación tuvo la pretensión que los estudiantes pudieran abordar el tema con una pluralidad de miradas y les otorgó libertad en la interpretación de las acciones, con lo cual promovió su autonomía y pensamiento crítico. Al formular las preguntas de la investigación por parte de los estudiantes, surgieron algunos interrogantes más «delicados»: «¿Usted cree que la dictadura podría repetirse?».

Una vez reunida la información proveniente de las entrevistas realizadas por los estudiantes, la docente las ubicó por sectores que permitieron visibilizar recurrencias y divergencias para extraer conclusiones en forma colectiva. La investigación conectó a los estudiantes con protagonistas de la Historia Reciente, desde una mayor cercanía. La evaluación final consistió en la presentación de la investigación realizada por los equipos que construyeron sus propias fuentes, para posteriormente ser ampliadas con la bibliografía disponible.

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

El análisis de las clases permitió encontrar recurrencias y disidencias entre la selección de actividades y las propuestas didácticas observadas. En tanto para una docente la información «se da» y se facilita la búsqueda de material bibliográfico, para otra docente el trabajo en grupos, con autonomía para buscar el material, resulta más estimulante. La formulación de preguntas problematizadoras, la exploración apoyada en

recursos audiovisuales, artículos periodísticos y documentos, ocuparon un lugar relevante en la selección de las docentes.

Con respecto a la enseñanza, también se mantuvo una nueva perspectiva; no es posible enseñarlo «todo», la concepción de Historia bajo la pretensión de la neutralidad del conocimiento, no tiene cabida en el universo de las instituciones educativas actuales. La mayor disponibilidad de material, la existencia de un programa que respalda o habilita el trabajo en el aula de estos contenidos, no impidieron la referencia a la necesidad de «cautela» en su tratamiento y la aspiración a lograr la «objetividad». Esto no es posible, pero no es impedimento para ejercer el rol docente desde una distancia crítica.

Las docentes observadas coincidieron en haber vivido la dictadura lo cual influyó en su formación, como ciudadanas y como docentes. El rol político de la docencia en un Estado democrático atravesó la indagación; las profesoras coincidieron en su interés en la formación de ciudadanos. Para una de ellas, desde una concepción de la política en detalles de su vida cotidiana y para las otras en la contrastación entre la vida en dictadura y la vigencia de los derechos humanos en democracia.

CONCLUSIONES

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

Desde esa perspectiva, se reveló una trama que nació en el Estado, en tiempos de cambios políticos y sociales y en clave regional. Esta se extendió hacia los entornos familiares o cercanos a los estudiantes, quienes compartieron sus testimonios y enriquecieron las miradas de los procesos estudiados en las aulas de las instituciones públicas. Allí «todas las voces» tuvieron cabida y confirmaron que el silencio impuesto no condujo al olvido. Pollak señaló que:

... es la resistencia que una sociedad civil impotente opone al exceso de discursos oficiales. Al mismo tiempo, esta sociedad transmite cuidadosamente los recuerdos disidentes en las redes familiares y de amistad, esperando la hora de la verdad y de la redistribución de las cartas políticas e ideológicas (2006: 20).

Tras la implementación de nuevas políticas públicas de memoria, el Estado respaldó la inclusión de la Historia Reciente en los programas de Primaria y Secundaria y amplió

las perspectivas de su exploración. A partir de una concepción de educación más flexible, adaptada a los diferentes contextos sociales en ambientes más libres y abiertos, los docentes sintieron confianza y apoyo en sus desempeños, lo que provocó mayores garantías a los aprendizajes de los futuros ciudadanos. El conocimiento del período en cuestión logró mayor integración y por lo tanto fortaleció valores propios de un régimen democrático.

La investigación mostró que las macropolíticas educativas no son de por sí, generadoras de cambios, sino que requieren del compromiso de quienes las llevan a cabo. En este caso, el papel protagónico de los docentes, liderando un proceso al interior del aula, imbricó aquellas macropolíticas con micro historias en las que la discusión tuvo un peso significativo. Siguiendo a Barrán, «la confrontación con la sociedad es permanente y rigurosa» (2008: 13).

El aporte de los testigos generó una construcción más vivencial y anclada al territorio e interpeló a los estudiantes a apreciar la libertad que gozan, el derecho a saber al contar con diversidad de recursos y materiales de estudio sobre el período dictatorial.

Asimismo, esta trama nacida al amparo de las políticas públicas de memoria que respaldó la investigación de la dictadura y la recuperación democrática, para este caso, se desplegó en el ámbito de la Enseñanza Media pública. Estas instituciones, no han sido ajenas a los cambios del tiempo presente; sus funciones han sido resignificadas, para ofrecer una educación inclusiva que propenda a una sociedad más integrada, con equidad, en la que la pluralidad ideológica tenga expresión y donde todos comparten lo común.

La función política de la Educación en el marco de sociedades democráticas, es impensable sin su existencia. Esos espacios son lugares de encuentro y de formación de subjetividades, sitios que ofician de apoyo psicológico y son receptores de una diversidad de sujetos de derechos, tratados e integrados como «iguales». En esas aulas, los alumnos tomaron la palabra, negociaron propuestas, encararon sus búsquedas y sus aportes fueron escuchados y debatidos.

El énfasis puesto en las pérdidas de los ciudadanos al vivir en dictadura: la suspensión de la vigencia de la Constitución y el sometimiento a la justicia militar, buscaron alertar a los estudiantes sobre los riesgos que se corren cuando la política cede paso a otras fuerzas.

La instalación de estos temas políticos indujo a los estudiantes a reflexionar sobre el valor de la vida, la vulnerabilidad de las personas en un mundo globalizado, conectado o manipulado desde «afuera». Entre estas tensiones, se suman los cambios en las demandas de las jóvenes generaciones; las exigencias del consumo; el sentido de pertenencia a una ciudadanía escurridiza que altera la identidad, muchas veces vinculada a la posesión de objetos y no en la valoración del sujeto.

Por último, la Educación, concebida y ejercida como derecho humano fundamental potenció el ejercicio de otros derechos. La enseñanza de la Historia se observó como una acción transformadora: el aumento de participación de estudiantes en gremios, con propuestas de actividades dentro y fuera de las instituciones educativas, la participación en marchas o en otras expresiones colectivas demuestran una creciente sensibilización con temas sociales y políticos, vinculados a la memoria y a los derechos humanos. Estas son algunas demostraciones de un nuevo posicionamiento del sujeto de la política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bohoslavsky, E. Franco, M. Iglesias, M, Lvovich, D (comp.) (2010). *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires, Prometeo, Libros
- Caetano, G. (comp.) (2016). *Uruguay. En busca del desarrollo entre el autoritarismo y la democracia. Tomo III. 1930/2010*» Montevideo, Fundación MAPFRE.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (2013). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Carretero, M., Pozo, J. I. Asensio, M. (comp.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones, 1989. Gráficas Rogar
- Convenio entre la Universidad de la República-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Ministerio del Interior-Secretaría de Derechos Humanos. (2008). Recuperado el 21/12/2017.
- De la Torre, S.; Barrios, O. (coords.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. España: 2000, Ed. Octaedro, S.L.
- Demasi, C. (2008). 2006: El año de la historia reciente. En Rico, A (comp.). *Historia reciente, historia en construcción*. (pp. 31-32). Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades Ciencias de la Educación, Udelar.
- Educación para todos (2007). *Educación para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires. II Reunión del Proyecto Regional de Educación para Latino América y el Caribe. Recuperado en 21/12/2017
- Frega, A. (2008). Combates por la «Historia reciente» en Uruguay. En Rico, A. *Historia reciente, historia en construcción* (pp.15-17). Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza: 1.^a ed. 1968.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid: Siglo Veintiuno.

- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Sosa, A. (2014). Entre la memoria y la historia: políticas públicas en relación al pasado reciente en Brasil y Uruguay. *Projeto História*, n.º 50, pp.11-45.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Traverso, E. (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica 2012.