



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política  
Promoción: 2016 - 2018

El pasado reciente en programas y manuales de historia para tercer año de  
Ciclo Básico y primer año de Bachillerato en Enseñanza Secundaria.

Uruguay 1986 – 2017

**Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta:**

Ema Carmen Zaffaroni Saus

Directora de Tesis: Dra. Ana María Sosa

Co-director: Carlos Demasi

**Montevideo, julio 2018**

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a Ana María Sosa, quien me acompañó a lo largo de todo este proceso. Sus lecturas atentas, sus palabras siempre gratificantes, su seguimiento exigente, conformaron un acompañamiento de calidad para esta investigación.

A Carlos Demasi, quien aceptó la co-dirección de esta tesis; sus sugerencias y comentarios, sus aportes y su confianza me impulsaron a concretar este trabajo.

A las colegas entrevistadas, por disponer su tiempo y contribuir desde su mirada y su memoria a la elaboración de esta tesis.

A los colegas compañeros de este camino largo, arduo, trabajoso pero reconfortante; por compartir, por seguir aprendiendo juntos, incluso, por divertirnos...

A Mónica Maronna, por ser la más entrañable amiga y referente; si no fuera por su empuje y su confianza, esta investigación no se habría realizado.

## Índice

Agradecimientos .....	ii
Índice.....	iii
Índice de tablas .....	v
Glosario de términos y abreviaturas .....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
Introducción.....	9
Capítulo I: Viejas y nuevas visitas al pasado reciente .....	18
1.1. Un repaso por algunas producciones de referencia.....	19
1.2. Avances en las políticas de memoria.....	23
1.3. Historia reciente o historia del tiempo presente: alcances y precisiones.....	26
1.4. Problema de investigación e hipótesis de trabajo.....	30
1.5. ¿Por qué los programas?.....	31
1.6. ¿Por qué los manuales?.....	33
1.7. Categorías conceptuales para abordar el problema.....	35
Capítulo II: Estrategias metodológicas .....	41
2.1. Marcos temporales.....	41
2.2. Fuentes documentales.....	43
2.2.1. Programas y manuales como unidades de observación.....	43
2.2.2. Entrevistas.....	48
2.2.3. Otras fuentes.....	50
2.3. Variables a analizar.....	50
Capítulo III: La historia reciente en programas y manuales .....	53

3.1. Programa del Plan 1986 y manuales correspondientes .....	54
3.2. Programa 1993: Microexperiencia .....	61
3.3. Programas del Plan Piloto 1996 y manuales correspondientes .....	63
3.4. Programa de la Reformulación 2006 y manuales correspondientes .....	66
3.5. Categorías conceptuales revisadas en programas y manuales.....	74
3.5.1. Explicaciones en torno al Golpe de Estado.....	74
3.5.2. Denominación del período dictatorial.....	79
3.5.3. Las violaciones a los Derechos Humanos.....	86
3.5.4. Las políticas de memoria y las luchas por Verdad y Justicia.....	96
3.5.5. La dimensión regional.....	100
Conclusiones .....	104
Referencias bibliográficas.....	115

## Índice de tablas

Tabla 1: Síntesis de los contenidos vinculados a la historia reciente en los programas.....	72
Tabla 2: Comparación de los contenidos sobre la historia reciente en los manuales.....	73
Tabla 3: Categorías analizadas en los manuales.....	102

## **Glosario de términos y abreviaturas**

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

APHU Asociación de Profesores de Historia del Uruguay

CB Ciclo Básico

CBU Ciclo Básico Unificado

CEIL Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos

CEIP Consejo de Educación Primaria

CEIU Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos

CES Consejo de Educación Secundaria

CETP Consejo de Educación Técnico Profesional

CIEDUR Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo -Uruguay

CIESU Centro de Informaciones y estudios del Uruguay

CINVE Centro de Investigaciones Económicas

CLAEH Centro Latinoamericano de Economía Humana

CODICEN Consejo Directivo Central

CUI Centro Uruguay Independiente

SERPAJ Servicio Paz y Justicia

## Resumen

Esta investigación analizó cómo se expresa el pasado reciente en programas y manuales de Enseñanza Secundaria, cuáles son los relatos presentes y cómo impactan en ellos las políticas de memoria desarrolladas por el Estado uruguayo. Para ello, se estudió desde qué momento se incluyen los temas referidos a ese período histórico (1968-1989), cómo son presentados y cómo van cambiando los conceptos históricos utilizados y los relatos construidos. Se optó por una metodología de corte cualitativo, con análisis documental (programas, manuales) y entrevistas realizadas a informantes calificados: autores de los manuales y profesores que participaron en la elaboración de los programas. El foco estuvo centrado en los textos, los recursos didácticos incorporados, así como en las actividades propuestas. Es, a través de estos elementos, que pudo desentrañarse la concepción de la historia que pretende transmitirse, así como la concepción de enseñanza que plantean los autores. El trabajo se propuso indagar también, los impactos generados sobre los contenidos históricos en programas y manuales por la política de memoria desarrollada por el Estado uruguayo respecto a las violaciones a los derechos humanos cometidas durante la dictadura. La investigación mostró la celeridad con la que programas y manuales trataron el tema inmediatamente después de la restauración democrática. También permitió constatar la lentitud de la incorporación de las nuevas investigaciones historiográficas, así como la inclusión de los asuntos relativos a las violaciones a los derechos humanos y los avances en las políticas de memoria.

**Palabras clave:** pasado reciente, manuales, programas, enseñanza media en Uruguay

## Abstract

### **Recent past in History syllabi and textbooks for the 3<sup>rd</sup> grade of Middle School and 1<sup>st</sup> year of Diversified High School in Secondary Education. Uruguay, 1986-2017**

This research analyzes how the recent past is expressed in Secondary Education's syllabi and textbooks on History; which are the present accounts; and what is the impact of the memory politics developed by the Uruguayan State. To this end, the work studies the moment when the topics referring that historical period (1968-1989) were included, the way they are presented, and the changes on the historical concepts used and the constructed narrative. A qualitative methodology was applied, with documentary analysis (syllabi, textbooks) and interviews with qualified informants: authors of the textbooks and teachers who took part in the writing of syllabi, focusing on the texts and the didactical resources incorporated, as well as in the proposed activities.

Through these elements, the conception of history intended for education was unraveled, as well as the conception of education presented by the authors. The present work also aimed to investigate the impacts on the history contents in syllabi and textbooks generated by the memory politics developed by the Uruguayan State regarding the human rights violations perpetrated during the dictatorship. The research shows the celerity with which syllabi and textbooks addressed the topic immediately after the restoration of democracy. It also allowed the verification of the slow incorporation of new historiographic research, as well as the inclusion of topics related to human rights violations and the progress on memory politics.

**Keywords:** recent past, textbooks, syllabi, secondary education in Uruguay

## Introducción

La instalación del Terrorismo de Estado en el Uruguay entre 1973 y 1984 y el horror que éste generó, marcaron duramente a la sociedad en su conjunto. Ese proceso no es exclusivo para el caso uruguayo, sino que alcanzó también a los países del Cono Sur de América Latina. Toda la región vivió un período marcado por la interrupción del orden institucional, la consolidación de regímenes dictatoriales y la violación sistemática de los derechos humanos.

La restauración democrática a partir de 1985, resultó un campo fértil para la investigación de ese pasado traumático desde las ciencias sociales, y la historia no fue ajena a ese impulso. Las investigaciones avanzaron a diferentes ritmos y mostraron cierta sintonía con los avances en los procesos de democratización, aunque no siempre caminaron juntos.

De a poco fue incorporándose en los colectivos académicos una denominación para ese proceso histórico al que muchos protagonistas habían denominado “el proceso” o período “de facto”. Se buscaba superar la “impunidad terminológica tan impulsada desde ciertos sectores”, al decir de Caetano (citado en Buriano y Dutrenit, 2008, p.267) para comenzar a utilizar términos más específicos. Primero se habló de quiebre institucional, luego apareció tímidamente el concepto de dictadura, más tarde el de dictadura militar y finalmente quedó instalado el término dictadura cívico militar. Esta denominación engloba a todos los actores responsables en el proceso, desde el presidente de la República, impulsor del Golpe de Estado, los políticos que lo acompañaron y secundaron hasta los militares que lo apoyaron y luego tomaron las riendas del poder. Su inclusión en el vocabulario académico fue demorada y a veces debatida, dado los alcances que podía implicar, pero finalmente quedó incorporada.

Las precisiones terminológicas resultan sustantivas, sobre todo a la hora de enseñar estos procesos, ya que implica darles nombre a los hechos históricos y no denominarlos con eufemismos que tienden a esconder los reales alcances y significados de los hechos.

También aparecieron otras categorías, desde diferentes áreas del conocimiento y empezó a hablarse del Terrorismo de Estado, “cuando el terror se convierte definitivamente en una forma de relacionamiento permanente del Estado con la sociedad y los individuos” (Rico, 2009, p.202) y de las consecuentes violaciones a los derechos humanos. Las investigaciones contribuyeron a mostrar el largo camino de este Terrorismo que no había nacido con los Golpes de Estado ni en el país ni en la región. En Uruguay, comenzó a desplegarse en el “camino democrático a la dictadura” (Rico,

2006) iniciado en 1968, durante el gobierno de Pacheco Areco, se consolidó a partir del Golpe de Estado en 1973 y recrudesció a partir de 1976.

Por su parte, algunos sectores sociales y políticos avanzaban en los primeros reclamos de verdad y justicia. Desde el Estado, primero tímidamente y luego, con mayor énfasis, a partir de 2005, se encaminaron tareas e investigaciones para el esclarecimiento sobre las múltiples violaciones a los derechos humanos. Estas novedades del ámbito académico y social repercutieron en el ámbito de la enseñanza y abrieron nuevas discusiones sobre la pertinencia de incorporar ese pasado reciente al currículum de la enseñanza primaria y media.

### **1. Sobre la elección del tema**

Esta investigación busca rastrear desde qué momento y de qué manera se incluyen los temas referidos al pasado reciente (1968-1989) en programas y manuales de Enseñanza Secundaria del Uruguay entre 1986 y 2017. Se propuso, además, analizar cuáles son los relatos que están presentes y cómo impactan en su tratamiento las investigaciones históricas realizadas en el ámbito académico y las políticas de memoria desarrolladas por el Estado y la sociedad civil.

Por lo tanto, el tema de esta investigación se inscribe en diferentes campos estrechamente vinculados entre sí: la historia, la historiografía, la enseñanza y la política.

En el campo de la historia, el trabajo transita por el análisis de la historia reciente y sus variadas denominaciones como campo que está logrando un estatuto, delimitación y caracterización dentro del ámbito académico. Si bien la historia se encuentra siempre vinculada a lo político, en este caso, por sus características inherentes, la historia reciente no puede desligarse de encuentros y desencuentros con el acontecer político, por referirse a asuntos que, de una manera u otra, están aún presentes en amplios ámbitos de la sociedad. “El pasado reciente sigue hoy en disputa, aún no ha sido siquiera restituida ‘la dignidad de los hechos’, como decía Hanna Arendt, y los partidos políticos están lejos de encontrarse en un relato de aristas razonablemente indiscutidas” (Rilla, 2008, p. 29). Esa es una de las razones por las cuales la enseñanza de la historia reciente es un tema de debate y vuelve a la palestra pública una y otra vez. Los protagonistas de ese período, aún vivos en muchos casos, luchan por imponer sus respectivas lecturas e interpretaciones de ese pasado y el sistema educativo es uno de los escenarios más privilegiado para el desarrollo de esa pugna por la interpretación del pasado.

En el campo de la producción historiográfica, los avances han sido muy significativos en los últimos años, tanto en el país como en la región, realizando también aportes sustantivos para la enseñanza del pasado reciente. El estudio y sistematización de esas producciones ha sido ya realizado por otros trabajos académicos por lo tanto no serán objeto de estudio de esta tesis, aunque sí serán sustantivos para rastrear su presencia en los libros de texto a analizar.

Programas y manuales fueron seleccionados como dos posibles escenarios en los cuales estudiar los cambios producidos en las propuestas de enseñanza del pasado reciente. Más allá de los debates, el pasado reciente está incluido en los programas y relatado en los manuales correspondientes, pero hasta ahora no ha sido objeto de estudios específicos que ayuden a visibilizar cómo son construidos y qué características reflejan esos relatos.

Finalmente, se estudia la relación entre la enseñanza y la política a través del análisis de las políticas de memoria, como parte de las políticas públicas del Estado uruguayo. La memoria, tanto en sus relaciones con la historia, como en relación al papel de testigos y testimonios en la construcción de los relatos históricos y su enseñanza ha sido foco de muchas investigaciones, tanto en el país, como en la región y más allá. Para este trabajo el énfasis se centra en dilucidar si esas políticas de memoria desarrolladas por el Estado uruguayo han impactado de alguna forma en la redacción de programas y manuales. Se busca descubrir también si la perspectiva desde la cual se incorporan los relatos, contribuye a llevar a la superficie “las memorias subterráneas” (Pollak, 2006, p.10) que desde la restauración democrática circularon en redes de familiares y militantes, hasta que encontraron los espacios para hacerse públicas, a partir de las acciones del Estado y de diversas organizaciones de la sociedad civil.

Por lo tanto, si bien el trabajo se centra en el campo de la enseñanza de la historia, también incorpora las relaciones y tensiones existentes entre la historia investigada, es decir, la historiografía, y las políticas de memoria desarrolladas por el Estado uruguayo.

Resulta importante aclarar que esta investigación se desarrolla en dos temporalidades, por un lado, apunta a estudiar el período denominado pasado reciente en el Uruguay, que refiere al tramo de 1968 a 1973. Si bien la centralidad está ocupada por la dictadura cívico militar transcurrida desde 1973 a 1985, involucra también los antecedentes a este proceso, básicamente el período del avance del autoritarismo entre 1968 y 1973 y la transición democrática desde 1985 hasta 1989.

Las fuentes seleccionadas para desarrollar el estudio, son los programas elaborados entre 1986 y 2006 y los manuales escritos entre 1989 y 2017. Esta selección responde al hecho que, en 1986, a un año de la restauración de la democracia, se realizó la reelaboración del Plan de Estudios de 1976, elaborado durante la dictadura y en 2006 se produjo la última reformulación programática. A su vez, en 1989 aparece el primer manual para tercer año de Ciclo Básico, correspondiente a la reformulación 1986 y en 2017, se edita el más reciente.

Se analizan programas y manuales de historia para tercer año del Ciclo Básico y primer año de Bachillerato dado que es en esos cursos en los cuales está incluido el pasado reciente como contenido de enseñanza. Es necesario aclarar que este contenido también forma parte del programa de tercer año de Bachillerato, pero ese curso quedará fuera de la investigación. La razón de no incluirlo responde fundamentalmente a que en el último curso de Bachillerato se utiliza una variedad de materiales de estudio seleccionados por los propios docentes, lo cual imposibilita su abordaje.

El análisis de programas y manuales es acompañado por una serie de entrevistas a autoras de programas y manuales para recabar sus opiniones sobre las dificultades y potencialidades que se les presentaron en los respectivos contextos<sup>1</sup>.

## **2. Justificación, factibilidad y relevancia del tema**

La investigación histórica sobre el pasado reciente se ha desarrollado de forma exponencial desde la restauración democrática hasta la actualidad, con momentos de explosión y otros de retracción, dependiendo, entre otras cosas, de los acontecimientos políticos y sociales. También abundan los debates en torno a su enseñanza, a su pertinencia, a los materiales, instrumentos y metodologías más convenientes para hacerlo. Estos debates se desarrollan tanto en el ámbito académico como en el político, dado que la enseñanza de la historia, y, sobre todo, la reciente, siempre ha despertado el interés de la clase política. Sin embargo, no se encuentran producciones que sistematicen la información en relación a desde cuándo se incluye la historia reciente en programas y manuales, cómo se la incluye y cuáles son las categorías conceptuales que se utilizan

---

<sup>1</sup> En las referencias bibliográficas las entrevistas se citan doblemente: en primer lugar, en las propias referencias por considerar que las entrevistadas son informantes calificadas cuyas opiniones fueron sustantivas para la confección de esta tesis y también como fuentes, dado que oficiaron como tales para recabar y corroborar informaciones.

para su enseñanza. Es posible que esto suceda porque los autores de dichos debates son contemporáneos a los temas que se están abordando e incluso, en muchos casos, protagonistas.

Para aportar a dicha sistematización, se indaga desde qué momento se incluyeron los temas referidos a la historia del pasado reciente (1968-1989) en programas y manuales de Enseñanza Secundaria del Uruguay desde la restauración democrática (1985) hasta la actualidad. Se analiza también cómo fueron cambiando los conceptos históricos utilizados y los relatos construidos, buscando establecer si los avances en las políticas de memoria en relación a los derechos humanos desarrolladas en el período de estudio, generaron impactos sobre esos programas y manuales. Por otro lado, se estudia si las investigaciones históricas y las producciones historiográficas fueron incluidos y de qué forma se transmiten los avances producidos en ese campo.

La tesis se propone abarcar un espacio temporal limitado que incluye cuatro programas (1986, 1993, 1996, 2006) y los manuales publicados con sus respectivas reediciones, en caso que se encuentren diferencias significativas en el tratamiento de los temas a estudiar.

La trayectoria de la autora como profesora de historia de Enseñanza Secundaria y como profesora de Didáctica de la historia en Formación Docente y el conocimiento de la mayoría de investigadores y autores de programas y manuales permitieron un acercamiento a los entrevistados y favorecieron un diálogo en un clima de confianza y cercanía. No es menor el hecho que se realizó un análisis sobre la producción escrita por colegas y amigos personales de la autora. Este hecho, si bien facilita los vínculos, también puede generar cierta limitación, a la hora de exponer los resultados, si no existe la confianza en el profesionalismo, de ambas partes.

El interés por desarrollar esta investigación parte de diferentes motivaciones, algunas de índole profesional y otras, de carácter personal y autobiográfico. Como docente de larga trayectoria, la autora constata que estudiantes de nivel universitario o que están culminando el bachillerato, manifiestan que nunca han trabajado con esos temas en su tránsito por la Enseñanza Secundaria. También parece haber una opinión bastante generalizada no sólo entre estudiantes, sino entre personas adultas, incluso entre políticos interesados en el tema, respecto a que los asuntos referidos a la dictadura cívico militar no forman parte del currículum. Dan cuenta de estas percepciones numerosos trabajos periodísticos e investigaciones históricas, recopilados por Alonso (2013) y Correa (2014) que, en definitiva, muestran como, según varias entrevistas, los estudiantes afirman no haber dado esos temas en el liceo. Por lo tanto, resulta relevante indagar en

primer lugar la presencia que tiene la temática en programas y manuales de Enseñanza Secundaria, para luego abrir otras posibilidades de investigación en torno a por qué si la temática está integrada, no se trabaja en las aulas o si se trabaja, porqué subsiste la percepción de que esto no sucede. Investigar qué otros factores pudieron influir en cierta reticencia de algunos docentes para llevar esta temática al aula, como la distancia existente entre los enunciados programáticos y las acciones de las autoridades de la enseñanza o las dificultades concretas que surgían en el aula, podrá ser objeto de otros estudios.

Analizar la presencia de esta temática en los manuales, pero, sobre todo, los abordajes que se realizan sobre ese pasado en cuestión e investigar si estos se han modificado a lo largo de los años, puede dar pistas sobre las concepciones de enseñanza del profesorado y sus modificaciones.

También resulta de interés discernir si efectivamente hay relación entre la historia enseñada y la historia investigada.

La historia escolar y la historia que preocupa a los investigadores son naturalmente diferentes, si la primera no toma en cuenta los avances de la segunda puede terminar presentando conocimientos estereotipados, poco significativos o pasibles de manipulación en temas considerados centrales en la educación política de los jóvenes. (Amézola, 2011, p. 10)

Esta cuestión, de fuerte presencia en debates actuales y de impacto en la formación de los futuros profesores, puede visualizarse al analizar la presencia de los historiadores o de los resultados de sus investigaciones en los manuales, en relación a las temáticas del pasado reciente. Dicho abordaje implica analizar no sólo si aparece mención a los historiadores en los textos, o si se reproducen fragmentos de sus producciones sino cómo aparecen presentados, en qué contexto, qué ejercicios o actividades se proponen para trabajar en el aula a partir de sus hallazgos e interpretaciones. En definitiva, se propone echar luz para profundizar en relación al debate si en las aulas se enseña historia o historiografía.

Estas razones fueron consideradas pertinentes para la realización de la investigación que pretende ayudar a poner en evidencia el lugar que ocupa el pasado reciente en el currículum y en los manuales de Enseñanza Secundaria.

Resulta imprescindible aclarar que también influyen cuestiones fuertemente autobiográficas, como ya se adelantó. La autora, profesora de historia de Enseñanza Secundaria, por más de 30 años, transitó por su formación docente durante los años de la dictadura. Ejerció en liceos públicos de la capital durante la dictadura, la transición y la instalación de la democracia.

Desde que fue posible, defendió la enseñanza del pasado reciente, aun cuando todavía se trataba de un pasado muy cercano, desde comienzos de los años 90 y fuertemente a partir de 1993, como docente del programa de primer año de Bachillerato de la Microexperiencia. En 1996, junto a la profesora Leonor Piñeyro, la autora redactó un manual para acompañar este programa en el marco del Año Sabático otorgado por el CES, manual que no pudo ser editado. No lo hizo desde su lugar de militante por la defensa de los derechos humanos y por la lucha por verdad y justicia, sino desde el entendido que existían investigaciones y estudios de diverso tipo que permitían acercar el conocimiento de la historia reciente a los estudiantes. Y que se trataba de un deber de los docentes y de un derecho para los estudiantes.<sup>2</sup>

Compartió con prestigiosos historiadores como Carmen Appratto, Carlos Demasi, Jaime Yaffé, Aldo Marchesi, la lucha por la inclusión de los temas del pasado reciente en la enseñanza, a través de varios encuentros con colegas, tanto en Congresos de la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay<sup>3</sup>, como en artículos de prensa, revistas de divulgación (Educación y Derechos Humanos del Servicio de Paz y Justicia<sup>4</sup>) y actividades organizadas por Instituciones públicas y privadas. Desde la Secretaría de la Vicepresidencia del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública<sup>5</sup> en el año 2007, colaboró con la defensa de la iniciativa del profesor Barrán y del CODICEN en su conjunto para incluir los temas del pasado reciente en los programas escolares y liceales y en la defensa del tema en las comisiones parlamentarias a las que fueron llamadas las autoridades. Participó en la Comisión de Derechos Humanos del CODICEN, así como en la Comisión de Reformulación Programática 2006, durante

---

<sup>2</sup> Algunas de las actividades que se presentan a continuación intentan dar cuenta que la motivación de la autora por esta temática ya lleva varios años y ha estado orientada a diversas instancias formativas y de difusión:

2007- Ponencia “El uso de fuentes en la enseñanza de la Historia reciente: potencialidades y riesgos”, en el Tercer Curso para Profesores Adscriptores, Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente Juan E. Pivel Devoto

2006- Ponencias en los XXVI Cursos de Verano del Instituto de Profesores Artigas, “Presencias del pasado en la educación: memoria, democracia y derechos humanos”, co-organizado por el IPA y SERPAJ.

2005- Ponencia: “Las violaciones a los Derechos Humanos en la historia enseñada: ¿derecho, deber, compromiso o simplemente contenido?”, en las X Jornadas Interescuelas del Departamento de Historia en Rosario (Argentina)

Publicaciones: “Aportes a la construcción de una memoria colectiva sobre el terrorismo de Estado”, en colaboración con Mariana Albistur y Elena Zaffaroni, en Educación y Derechos Humanos, Cuadernos para Docentes, Servicio Paz y Justicia, Montevideo, diciembre 2003.

“Cuando la Historia se entremezcla con nuestra historia”, en Educación y Derechos Humanos, Cuadernos para Docentes, Servicio Paz y Justicia, Montevideo, 2000.

“La dictadura militar como contenido de enseñanza”, en La Gaceta, Revista de la Asociación de Profesores de Historia, Montevideo, junio 2002.

<sup>3</sup> De aquí en adelante: APHU

<sup>4</sup> De aquí en adelante, SERPAJ

<sup>5</sup> De aquí en adelante: CODICEN-ANEP

los años 2005, 2006 y 2007 y desde ambos lugares bregó por la incorporación de la temática del pasado reciente en los programas y por su real inclusión en los cursos de la Enseñanza Secundaria.

### **3. Objetivos**

El objetivo general es analizar el tratamiento del pasado reciente en los programas y manuales de historia de tercer año del Ciclo Básico y primer año de Bachillerato de Enseñanza Secundaria en Uruguay entre 1986 y 2017.

Los objetivos específicos refieren a:

- Examinar los cambios en el uso de conceptos para definir determinados procesos históricos del pasado reciente en los programas y manuales.
- Sistematizar la presencia de las siguientes categorías conceptuales: denominación del período, Terrorismo de Estado, violaciones a los derechos humanos, figura del detenido desaparecido y dimensión regional en los programas y manuales
- Identificar las interrelaciones que existen entre las modificaciones conceptuales presentes en los programas y manuales y las políticas de memoria desarrolladas por el Estado uruguayo.
- Reconocer los diálogos entre los avances de la investigación histórica y la incorporación de los temas del pasado reciente en los programas y manuales.

La investigación se desarrolla sobre materiales existentes y disponibles. Tanto los programas como los manuales se encuentran en bibliotecas o archivos de uso públicos.

### **4. Posibles contribuciones de este estudio**

Echar luz sobre la presencia del pasado reciente en programas y manuales resulta también otra forma de contribuir a mantener la cuestión en los ámbitos de investigación y debate y a sumar aportes para un tema que sigue estando en proceso de construcción.

Por eso, la investigación podrá resultar un aporte, entre otros, en ese proceso de sistematización de los estudios sobre la enseñanza del pasado reciente en enseñanza secundaria. Es importante recordar que la enseñanza del pasado reciente, más allá de ser aún tema de debate, ha cobrado gran importancia en la inclusión del currículum, no sólo en nuestro país, sino en la región y el mundo. Ha estado en debates académicos en diferentes ámbitos, tanto en las Asambleas Técnico Docentes, como en Congresos de la APHU, así como en múltiples actividades de memoria y recordación de los efectos de la dictadura cívico militar, el Terrorismo de Estado y las violaciones

a los derechos humanos. Ha sido tema de investigación de numerosos trabajos realizados por profesores y académicos de diferentes campos, en relación a su inclusión en los distintos niveles del sistema educativo.

Ha sido específicamente definida como una de las líneas programáticas señaladas por el CODICEN-ANEP, para el período 2005-2009: “asegurar el conocimiento cabal de la historia nacional, desarrollando tanto en niñas, niños y jóvenes, la capacidad de comprender tanto sus instancias fundacionales como los acontecimientos más recientes. El conocimiento de la historia reciente del país nos parece, pues, fundamental”. (CODICEN, 2010, p. 26)

La tesis se estructura del siguiente modo:

En el capítulo I se realiza un recorrido por algunos trayectos imprescindibles para enmarcar la investigación. En ese sentido, se repasan las producciones más importantes y actuales sobre la conceptualización y delimitación del campo de la historia reciente, así como de su enseñanza. Se rastrean y explicitan las políticas de memoria desarrolladas por el Estado uruguayo a partir de la restauración democrática. Se justifica por qué se utilizarán los programas y manuales para esta investigación y se definen las categorías conceptuales que se utilizarán para realizarla.

En el capítulo II se explicitan las estrategias metodológicas a utilizar, se definen los marcos temporales, las fuentes documentales a revisar y las variables a analizar.

El capítulo III desarrolla la revisión de programas y manuales en términos generales, en el marco de los diferentes contextos en que fueron realizados y luego, se profundiza en el análisis de cada uno a partir de las variables definidas.

Finalmente, en el capítulo IV se apuntan algunas conclusiones que sintetizan los principales aportes de la investigación y proponen posibles líneas de trabajo para seguir profundizando sobre el tema.

## Capítulo I. Viejas y nuevas visitas a la enseñanza del pasado reciente

En mayo de 2018 el gremio de estudiantes del liceo No 35, Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA) de Montevideo, realizó una intervención en algunas clases que implicó la simulación del secuestro de un estudiante en cada salón. Profesores y estudiantes “secuestrados” habían sido previamente avisados, no así el resto del colectivo estudiantil. La actividad se proponía conmover a los estudiantes e invitarlos a una asamblea a realizarse en el patio del liceo, para convocar a la Marcha del Silencio a realizarse el 20 de mayo.<sup>6</sup>

Esta actividad generó una serie de declaraciones por parte de un Consejero del CODICEN, y algunos políticos en las que planteaban que la iniciativa de los estudiantes implicaba violación de la laicidad y que atentaba contra la objetividad de la historia<sup>7</sup>. El episodio motivó la apertura de una investigación en el liceo, pero lo más interesante fue el debate que volvió a encender entre docentes, estudiantes, padres y público en general.

Una vez más, el fantasma de la laicidad, apareció en el debate público, de la mano de la necesidad de la enseñanza de una historia objetiva. En el Uruguay la laicidad, entendida como la separación de lo religioso de lo estatal, fue consolidada desde los comienzos del siglo XX (Constitución de 1919) y es un tema asumido por la población en general. También circula “recurrentemente una idea de ‘laicidad política’, la que presupone y hace referencia a una enseñanza de la historia supuestamente objetiva y neutra” (Alves, 2011, p.2). Este asunto largamente estudiado en el país, atraviesa debates políticos y periodísticos -aunque no entre los historiadores- y continúa haciéndose presente esporádicamente, en relación a la enseñanza del pasado reciente, sobre todo en referencia a las explicaciones del Golpe de Estado y a las responsabilidades de los diferentes actores en la instalación y vigencia del Terrorismo de Estado.

Aún hoy, transcurridos más de 30 años de finalizada la dictadura y con una profusa producción académica sobre el período, el lugar que debe ocupar la historia en las aulas, sigue

---

<sup>6</sup> Se trata de una marcha que se realiza desde 1996, cada 20 de mayo, en Montevideo y varias ciudades del país en reclamo por Verdad y Justicia. La fecha elegida refiere al momento en que aparecieron asesinados Michelini, Gutiérrez Ruiz (legisladores), William Whitelaw y Rosario Barredo (militantes tupamaros) en Buenos Aires, a manos de las fuerzas represivas coordinadas en la Operación Cóndor, en 1976.

<sup>7</sup> <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/secundaria-investigara-simulacro-secuestro.html>  
<https://www.elobservador.com.uy/el-codicen-pide-secundaria-que-investigue-el-simulacro-secuestro-el-iava-n1231814>

despertando controversias. A continuación, se desarrollará un breve recorrido por los debates y los “combates por la Historia reciente” (Frega, 2008).

### **1.1. Un repaso por algunas producciones de referencia en el tema**

Las dificultades para incorporar el estudio y la enseñanza del pasado reciente pueden ser de índole histórica y refieren a la antigua polémica sobre si la historia debe ocuparse solamente del pasado que “ya pasó” y dejar transcurrir un “tiempo prudencial” antes de incorporar ese pasado a su agenda. El presente, desde esa perspectiva, tiene que ser campo de estudio de la antropología, la sociología o la ciencia política. Esta postura parece concebir al presente sin pasado, parece partir de la idea que no hay procesos, continuidades y cambios que son los que construyen este presente. Sin embargo, dado que no hay presente sin pasado, parece razonable que este tiempo presente pueda y deba ser abordado por el historiador. Las dificultades también están planteadas desde las limitaciones del acceso a fuentes confiables para su estudio. Franco y Llvovich (2017) descartan este argumento: “Sin embargo, en la medida en que los historiadores han empleado diversas fuentes, incluidas con frecuencia las orales, y que se ha ampliado el universo de documentos disponibles, este último señalamiento ha perdido peso” (p.190). Desde otras ópticas, las críticas pueden ser de índole política en relación a la oposición planteada por algunos actores respecto a enseñar un pasado que “molesta”, “incomoda”, justamente por su cercanía y de ahí las opiniones que se repiten una y otra vez sobre la necesidad de esperar a que los protagonistas estén muertos antes de abordar el estudio de ese período. Las distancias y las imbricaciones entre pasado y presente son complejas y están teñidas por las rivalidades políticas. “En un sentido político, las ‘cuentas con el pasado’ en términos de responsabilidades, reconocimientos y justicia institucional se confunden con urgencias éticas y demandas morales, no fáciles de resolver por la conflictividad política en los escenarios donde se plantean” (Jelin, 2002, p.11).

En relación a la enseñanza del pasado reciente, en el país y la región, la producción académica, así como coloquios, simposios y debates sobre el tema es muy amplia y ha tenido un fuerte desarrollo en los últimos veinte años. Varios autores plantean las dificultades y desafíos de su incorporación a los currículos (Amézola 2003, 2011, Carretero 2006, 2007, Funes 2006, Franco y Llvovich, 2017) entre otros. Todos ellos sostienen la necesidad de la inclusión de la temática en la enseñanza, pero también advierten sobre las dificultades a las que se enfrenta: lentitud en las investigaciones, problemas con las fuentes, falta de preparación de los cuerpos docentes, entre

otras. Estas dificultades explican la lentitud y los tropiezos que ha experimentado la historia reciente para llegar a las aulas.

El año 2006 significó un punto de inflexión en torno a la polémica sobre la enseñanza del pasado reciente en Uruguay. Fue el momento en el que el CODICEN siguiendo una iniciativa de su vicepresidente, el profesor José Pedro Barrán, generó una estrategia de formación para docentes, maestros y profesores. El objetivo fue dotar al cuerpo de enseñantes de algunas herramientas conceptuales y materiales académicos actualizados sobre los últimos cincuenta años de historia. El ciclo de charlas y materiales se denominó, justamente “Medio siglo de Historia”. Esta iniciativa motivó nuevos y fuertes debates parlamentarios, así como una interesante producción académica en torno a la pertinencia de la incorporación de la historia reciente al currículum de la enseñanza básica. La iniciativa del profesor Barrán no refería específicamente a la inclusión del pasado reciente ya que los contenidos de los programas de las asignaturas no son competencia del CODICEN sino de los Consejos Desconcentrados (Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional)<sup>8</sup>. Sin embargo, el debate giró en torno a ese tópico, demostrando, una vez más, que el pasado reciente, sobre todo cuando se trata de un pasado traumático resulta polémico para el sistema político. El tono de los intercambios y las opiniones fue subiendo y se puso en cuestión también al conjunto de historiadores encargados de impartir dichos cursos y de seleccionar los materiales. Se denunció, incluso, el interés de las autoridades en consolidar una “historia oficial”, aunque ciertamente esa idea estaba en las antípodas de la concepción de Historia del profesor Barrán. Su designación para la Vicepresidencia del CODICEN había estado pautada por su larguísima trayectoria académica, por su ecuanimidad y su negativa a ser un historiador de partido. Su interés, justamente y el de todo el organismo directivo de la ANEP residía en lo contrario de lo que pregonaban sus opositores. Lejos de construir una historia oficial se propuso acercar al cuerpo docente las producciones académicas que le permitieran enseñar ese pasado traumático sin caer en relatos fáciles o falseados.

Según Caetano (2008) el debate tuvo repercusiones positivas para el ámbito académico y también para la enseñanza ya que:

[...] uno de los efectos positivos de esta polémica –cuyo centro lamentablemente apuntó a otros ejes- tuvo que ver con la emergencia de diferentes iniciativas (impulsadas por centros

---

<sup>8</sup> A partir de ahora: CEIP, CES, CETP

académicos, universidades y medios de comunicación) en relación a alentar la producción y difusión de visiones alternativas acerca de la interpretación de la historia reciente en general y de lo ocurrido durante la dictadura en particular. (p. 186)

Así, se publicó una obra clave para el momento y de gran utilidad para esta investigación, compilada por Rico (2008) que cuenta con trabajos de prestigiosos historiadores: Demasi, Frega, Barrán, Caetano y el propio Rico. El conjunto de artículos aporta elementos para el desarrollo temático de esta investigación y para seguir la ruta de las discusiones, así como de los principales cuestionamientos desarrollados en ese momento.

En el mismo sentido, el estudio de Alvez y Cerri (2009), el artículo de López (2012) así como el de Rodríguez Weber (2012) realizan interesantes recorridos sobre ese debate, su relación con el concepto de laicidad y sus repercusiones en la prensa, aportando incluso fragmentos de notas periodísticas y transcripciones de discusiones parlamentarias.

En un campo muy próximo al problema de investigación de esta tesis, el artículo de Marchesi y Markarian (2012) transita por los “diferentes momentos e itinerarios para la constitución de un campo de estudios históricos sobre el pasado reciente” e incursiona en las interrelaciones entre los procesos políticos y las producciones historiográficas. En dicho trabajo los autores desarrollan la correlación existente entre la producción académica y los avances sociales y políticos ocurridos en los primeros años del siglo XXI en referencia a la aceptación por parte del Estado de la existencia de violaciones a los derechos humanos entre 1973 y 1984. La situación que se vivía en 2012, cuando se escribió este artículo, señalan los autores, es notoriamente diferente a la de la década de 1990. En ese entonces, en un artículo de los mismos autores<sup>9</sup> se constataba un silenciamiento bastante generalizado en el ámbito académico sobre esta temática. Silenciamiento producido, quizás, por el impacto ante la aprobación de la Ley de Caducidad a fines de 1986 y el fracaso de la iniciativa del Referéndum por evitarla, en 1989. Es factible que lo que se vivió como un obstáculo en las posibilidades de investigación en el ámbito de la justicia, pueda haberse visualizado como un obstáculo para el desarrollo de la investigación académica. En la última sección del trabajo, los autores hacen especial énfasis en las producciones académicas referidas al Terrorismo de Estado y a las violaciones a los derechos humanos, desde mediados de la década de 1990 hasta la fecha de publicación del artículo. En este caso, proponen

---

<sup>9</sup> Marchesi, Aldo et al (2004) “Pensar el pasado reciente: Antecedentes y perspectivas”, en A. Marchesi et al (Coord.) *El presente de la dictadura: Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de estado en Uruguay*, Montevideo: Trilce.

como posible explicación de ese cambio, el nuevo empuje que alcanzó la lucha por verdad y justicia en el ámbito social y político a partir de la realización de la primera Marcha del Silencio el 20 de mayo de 1996.

Este análisis de la relación entre la producción académica y los acontecimientos políticos será de referencia obligada para la búsqueda de esas mismas relaciones enfocada en la producción de los manuales para la enseñanza secundaria.

Un aporte complementario es el trabajo de Achugar, Fernández y Morales (2011) que toma el mismo objeto de estudio y marco temporal de esta investigación, pero desde el punto de vista lingüístico. Basado en una serie de entrevistas y observaciones etnográficas, los autores llegan a interesantes conclusiones en relación a cómo los docentes y los manuales transmiten y por lo tanto ayudan a construir una imagen de la dictadura como producto lineal de la crisis social y política vivida en el país durante los años '60. La utilización del lenguaje impersonal es vista como un mecanismo de despersonalizar el proceso y evitar responsabilidades.

Un caso similar es el artículo de Carreño (2012) que analiza la inclusión de la misma temática en manuales y programas para 6° año escolar y concluye que a pesar de las dificultades, el cuerpo docente ha aceptado ese desafío y propone continuar con las investigaciones para constatar si efectivamente esa práctica queda incorporada en las escuelas.

El artículo de Rubio y Bertinat (2013) aporta una mirada desde la práctica de enseñanza del pasado reciente e incluye un profundo análisis reflexivo de algunas conceptualizaciones que iluminan su práctica. Las autoras relatan el desafío de la enseñanza de la historia reciente desde sus propias prácticas y cómo la lectura de nuevas investigaciones, así como algunos hechos políticos como la aparición de los cuerpos de personas desaparecidas en Uruguay, impactaron fuertemente en sus aulas.

Como puede observarse en esta apretada síntesis, los trabajos relevados abundan y profundizan tanto sobre la pertinencia de la enseñanza reciente, como sobre la producción historiográfica sobre el período y sus “diálogos” con el acontecer social y político. Sin embargo, no se han encontrado producciones que analicen específicamente el tratamiento de la historia reciente en los programas y manuales para la Enseñanza Secundaria.

El análisis de estos materiales espera ser un aporte a la investigación sobre la enseñanza del pasado reciente, en el entendido que los programas son dispositivos curriculares que señalan

la intención de las autoridades educativas sobre los contenidos a enseñar. A su vez, los manuales acercan y ponen a disposición del cuerpo docente y del estudiantado los contenidos, los enfoques y los avances de la producción académica. Por lo tanto, analizar cuándo, y cómo se incorpora el pasado reciente al currículum de Enseñanza Secundaria aporta información de valor para profundizar en esta temática.

## **1.2. Avances en las políticas de memoria**

Una mención especial merece las políticas de memoria desarrolladas por el Estado y por diferentes organizaciones de la sociedad civil, ya que permiten contextualizar la insistencia en profundizar los temas referidos al pasado reciente en el currículum, a partir del 2006.

Las políticas de memoria en Uruguay han atravesado procesos zigzagueantes, vinculados, en parte, a las tendencias políticas de los diferentes partidos políticos que estuvieron en el gobierno y a los mayores o menores impulsos ejercidos por las organizaciones de la sociedad civil.

En el período que Allier (2010) denomina “La explosión de la memoria” y Rico y Larrobla (2015), como “La irrupción de la memoria del Estado y la explosión de las memorias de la resistencia”, que abarca de 1985 a 1989, en plena transición democrática, se crean dos Comisiones parlamentarias con el objetivo de investigar algunas de las violaciones a los derechos humanos. Se trata de la Comisión Investigadora sobre Situación de Personas Desaparecidas y Hechos que la Motivaron (9 de abril al 7 de noviembre de 1985) y la Comisión Investigadora sobre Secuestro y Asesinato perpetrados contra los ex legisladores Héctor Gutiérrez Ruiz y Zelmar Michelini (9 de abril de 1985 al 13 de octubre de 1987). Si bien el papel de estas Comisiones no puede asimilarse al de las Comisiones de la Verdad que funcionaron en otros países de la región, dado que no contaron con el apoyo del Poder Ejecutivo, sus informes tuvieron un carácter secreto y no aportaron conclusiones categóricas, contribuyeron a construir un relato sobre las dimensiones del horror experimentado por las víctimas. “En síntesis, este proceso contribuyó a tornar un poco más inteligible los horrores cometidos a través de las memorias de ex presas y presos políticos sobre las vejaciones sufridas (...)”. (Allier, 2010, p.72)

Otro punto sustantivo y de gran impacto podría señalarse con la publicación del libro *Nunca Más*, compilación de testimonios, denuncias e informaciones sobre las violaciones a los derechos humanos entre 1972 y 1985, realizado por Serpaj–Uruguay, en 1989. Obra pionera, dado el escaso tiempo transcurrido desde la recuperación democrática, “*Nunca Más*” se propuso reunir la

información disponible sobre las violaciones a los derechos humanos cometidas durante el período del Terrorismo de Estado, en base a testimonios orales y testimonios ya publicados en informes de organizaciones internacionales. La tarea del Serpaj no se redujo a la publicación de este informe, sino que conformó un equipo de trabajo de docentes y especialistas para reflexionar en torno a la temática de los derechos humanos y la memoria. En ese marco se organizaron talleres, cursos, debates y se publicó la revista Educación y Derechos Humanos en la cual se incluían tanto artículos de corte teórico como experiencias de aula sobre la temática.

Maronna<sup>10</sup> (2018), integrante del equipo de Serpaj en ese momento, manifiesta la importancia de esa obra que “complejizó la mirada, porque incorporó con mucha claridad el papel de las Fuerzas Armadas, pero también del poder civil, votándole las Leyes para esa creciente autonomía de las Fuerzas Armadas”. Esta investigación, llevada adelante en el marco de la recolección de firmas para anular la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado, lucha con la cual Serpaj estaba consustanciado, fue acompañada por la tarea de instalar la idea que la defensa de los derechos humanos no debía ser sólo hacia atrás sino hacia el futuro, y, por eso, el nombre de la publicación “Nunca Más”. Y para conjugar esos esfuerzos, Serpaj se propuso privilegiar el sistema educativo como ámbito para enseñar los Derechos Humanos, que trascendían los derechos políticos e implicaban también los sociales, culturales y ambientales. Según Maronna, esta lucha en la que Luis Pérez Aguirre y Juan José Mosca<sup>11</sup>, jugaron un papel fundamental, fue titánica y en su momento tuvo escasos resultados, ya que el sistema educativo formal no estuvo dispuesto a abrir espacios reales de diálogo e inserción de la temática.

La Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado, votada por el Parlamento en diciembre de 1986 y ratificada por un referéndum, en abril de 1989, instaló una especie de congelamiento en los procesos de investigación, así como en los de producción historiográfica y en la lucha de las organizaciones sociales por Verdad y Justicia. Hubo que esperar hasta el año

---

<sup>10</sup> Mónica Maronna, es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Profesora Agregada de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República, investigadora, autora de varias publicaciones y coautora del manual *El fin del Uruguay liberal* (1990), utilizado, en forma indirecta para esta investigación.

<sup>11</sup> Luis Pérez Aguirre (1941-2001), fue un sacerdote jesuita, miembro fundador del Serpaj y del Hogar La Huella, experto independiente del Centro de Derechos Humanos de la ONU, militante por la defensa de los derechos humanos y autor de varias publicaciones sobre el tema.

Juan José Mosca (1942-), es sacerdote jesuita, militante por la defensa de los derechos humanos, autor de varias publicaciones sobre el tema.

2000, para que se concretara una nueva iniciativa, esta vez, por parte del Estado, en el proceso de investigación. En ese año, el Presidente Jorge Batlle, recogiendo una iniciativa de diferentes organizaciones sociales, creó la Comisión para la Paz, por Resolución No. 858/00 con composición multipartidaria e intersocial, con el fin de recibir, compilar y organizar información respecto a las desapariciones forzadas sucedidas durante el período de la dictadura cívico militar. A pesar que los resultados de la Comisión fueron magros en cuanto a poder avanzar en la búsqueda de información necesaria para el esclarecimiento de las violaciones, el informe emanado de dicha Comisión y publicado en 2003, fue la primera expresión oficial de reconocimiento de la existencia de torturas, secuestros y desapariciones ocurridas en territorio uruguayo.

El Informe, además, anexa una serie de recomendaciones, entre las cuales, se destaca la referida a la incorporación de la enseñanza de la historia reciente en todos los niveles del sistema educativo.

En el año 2009 fue aprobada la Ley 18.596, conocida como Ley de Reparación que estableció la obligación por parte del Estado de desarrollar acciones de reparación económicas, morales o simbólicas hacia las víctimas del Terrorismo de Estado, así como la colocación de placas o expresiones materiales en lugares donde se hayan cometido sistemáticamente violaciones a los derechos humanos y que resulten visibles para la ciudadanía<sup>12</sup>.

Como iniciativa para continuar con las investigaciones de la Comisión para la Paz, en 2003, por Resolución de Presidencia de la República 449/003, se creó la Comisión de Seguimiento, que a partir de 2013 por Resolución 463/013, pasó a denominarse Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente y a partir de noviembre de 2014 pasó a depender de la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, según Decreto 930 del Presidente de la República y el Consejo de Ministros. Desde mayo de 2005 coordina actividades de investigación con el Equipo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta coordinación produjo por un lado la publicación, en 2007, de una extensísima investigación sobre detenidos desaparecidos de público acceso a través de la web. Por otro lado, la Secretaría firmó un convenio con el Grupo de Investigación en Antropología Forense, responsable de las excavaciones que permitieron el desenterramiento de algunos cuerpos de detenidos desaparecidos en Uruguay.

---

<sup>12</sup> En 2006 se aprobó la Ley 18033, que permitía recuperar los derechos jubilatorios y pensionarios a las personas que no habían podido acceder al trabajo por razones de persecución política entre el 9/2/73 y el 28/2/85

A su vez, en mayo de 2015, por decreto 131, el Presidente Tabaré Vázquez al iniciar su segundo período de gobierno, creó el Grupo de Trabajo por Verdad y Justicia con el cometido de investigar los crímenes de lesa humanidad sucedidos entre junio de 1968 y febrero de 1985. Resulta pertinente destacar el hecho que se considere 1968 como punto de partida de la investigación, ya que implica un reconocimiento en relación al inicio de las violaciones a los derechos humanos y el régimen de Terrorismo de Estado, anterior a la instalación de la dictadura cívico militar.

Estas políticas se complementan con otras de carácter más pedagógico como la instalación del Centro Cultural y Museo de la Memoria, creado en octubre de 2006 en el ámbito de la Intendencia Municipal de Montevideo y habilitado al público a partir de diciembre de 2007, con la finalidad de la promoción de los derechos humanos y de la preservación de la memoria del Terrorismo de Estado.

De acuerdo a las obligaciones señaladas por la Ley de Reparación de 2009, se ha desarrollado el Proyecto Marcas de la memoria o Marcas de la resistencia (iniciativa del 2006), dirigido por organizaciones sindicales, la Universidad de la República y diferentes entidades estatales, con el objetivo de señalar a través de placas conmemorativas lugares emblemáticos en donde, en época del Terrorismo de Estado, se desarrollaron acciones de resistencia. Es interesante señalar como antecedente de este proyecto, la instalación en 2009 de una placa en recordación de todos los estudiantes caídos o desaparecidos en el período del Terrorismo de Estado, ubicada en el Liceo Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA), por iniciativa del CES, que fue seguida por varias acciones similares en otros centros educativos, a propuesta de asociaciones de padres, estudiantes, ex alumnos o docentes.

Este somero recorrido por las políticas de memoria, ayuda a contextualizar la inclusión del pasado reciente en programas de Enseñanza Secundaria, así como los cursos de actualización organizados por el CODICEN en una política global del Estado uruguayo.

### **1.3. Historia reciente o historia del tiempo presente: alcances y precisiones**

Desde hace unos 20 años, abundan los estudios en relación a la llamada historia del tiempo presente, historia coetánea, historia inmediata o historia reciente, siendo esta última denominación, la más utilizada en Uruguay y la región. Se trata de un campo de la historiografía aún en construcción, con límites imprecisos.

Algunos autores (Aróstegui, 2004) prefieren denominaciones como “historia vivida”, “historia del tiempo presente” o “historia coetánea” (p. 29) porque refiere más que a un período de tiempo determinado, a una cierta contemporaneidad con el sujeto que investiga. Sostiene incluso, totalmente inadecuado el término reciente, por considerar que no aporta nada nuevo a la terminología convencional.

El desarrollo de este campo de la historiografía, (Amézola, 2003, Aróstegui, 2004) puede rastrearse en países europeos, primero en Francia, a fines de la década de 1970 y luego en Alemania, Inglaterra y más tarde en España. Cobra impulso a partir de los estudios sobre la segunda Guerra Mundial, en relación al impacto de un pasado traumático sobre la población civil como el ascenso y consolidación del nazismo o la instalación del régimen de Vichy en Francia. Se plantea devolver el “hacer” de esa historia a los historiadores y alejarlo de la política y las versiones oficiales.

En la Argentina su consolidación comenzó en la década de 1990 con el desarrollo de la “sociología histórica” y sobre todo a partir de las VIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, en 2001 donde se presentaron varios trabajos en relación a este campo.

Según Amézola (2003) la delimitación de la historia del tiempo presente resulta compleja y refiere “a un cierto tracto cronológico de la evolución social, el más cercano a nosotros, delimitado por el hecho de que sus consecuencias están aún vigentes. Es una forma de historiar lo coetáneo” (p. 10).

Es importante destacar que ese tracto temporal difiere según los países en donde se desarrolla. Así, en Francia y Alemania, por ejemplo, comienza con el impacto de la Segunda Guerra Mundial, mientras que en España se remonta a los años ‘30, por el trauma generado por la Guerra civil y en Uruguay y la región, a los años ‘60, con matices, según los países, pero siempre vinculado a los regímenes de Terrorismo de Estado.

Por esta razón es posible concluir, entonces, que la consolidación y delimitación temporal de este campo refiere a la toma de conciencia sobre la existencia y el impacto de un gran acontecimiento que fractura a la sociedad y cuyas consecuencias continúan latentes en el presente.

Ese presente no refiere al tiempo cronológico: “El presente, entonces, no es definido en tanto momento de un tiempo físico o astronómico, medible en años, horas o segundos. Es una abstracción cultural, un punto teórico en movimiento” (Frega, 2008, p. 20).

Según Franco y Lvovich (2017) otra característica de este campo, estrechamente vinculada a lo anterior, refiere a que se trata de una forma de hacer historia muy vinculada a las demandas sociales de carácter ético, por ejemplo, a las luchas por “verdad y justicia”. Del mismo modo, y dado el tipo de fuentes documentales a las que apela, se basa e interrelaciona con la construcción de memorias (individuales y colectivas). Finalmente, y siguiendo la misma línea argumental, resulta evidente que también es un campo con fuerte diálogo con el sistema político que, habilita más o menos a su desarrollo.

Estas premisas, generan algunas dificultades para la consolidación de este campo, que podrían resumirse en la escasa distancia, incluso a veces en la superposición existente entre el sujeto que investiga y el objeto investigado. Sin embargo, estas dificultades no impiden que la historia reciente pueda convertirse en un campo fértil de investigación, que permita construir conocimiento nuevo en diálogo con otros campos de las ciencias sociales, de las producciones de memoria o periodísticas. Lo que la distingue de esas producciones, es la metodología de trabajo.

Como demuestran Demasi (2008), Caetano (2008) y Jacob (2018), el estudio de la historia reciente no es una novedad en la producción historiográfica del Uruguay, ni tampoco la inclusión de su enseñanza en todos los niveles del sistema educativo. En su trabajo, Demasi, rastrea la inclusión de la historia reciente en libros y manuales, incluyendo libros de autores de la talla de Eduardo Acevedo, Juan E. Pivel Devoto, Carlos Machado, Roque Faraone o Germán D’Elía, entre otros. Constata que, desde comienzos del siglo XX, los historiadores incorporaron los procesos históricos sucedidos hasta pocos años antes de la publicación de sus obras. También demuestra que esta práctica no fue permanente ni continua y que está relacionada con decisiones políticas de los gobiernos.

En el mismo sentido, Jacob (2018) coincide, aunque con algunos matices, con estas opiniones. En la breve referencia que realiza respecto a los manuales escritos para la enseñanza media refiere al titulado “Historia de los siglos XIX y XX” del profesor Alfredo Traversoni, que, en su segunda edición, publicado por la editorial Kapelusz en 1970, se encuentran relatados los acontecimientos hasta las elecciones de 1966.

Es interesante el énfasis que plantean ambos autores en el afán de las autoridades de la dictadura cívico militar en incluir detalladamente los procesos históricos de la década del ‘60 y de la propia dictadura. A propósito, Demasi (2008) concluye: “Podemos decir que la dictadura fue la

primera que en los tiempos modernos incluyó expresamente a la historia reciente y trató de que se dictara en escuelas y liceos, especialmente en las primeras” (p. 38). Jacob (2018) insiste sobre este punto e incluso adjudica alguna intención a las autoridades de la dictadura al incluir estos temas, para ganar espacios en relación a las lecturas del pasado que podían resultarle adversas. Para sustentar su afirmación, señala como ejemplo el texto de Schurmann Pacheco y Coolighan Sanguinetti, editado por Monteverde en 1981 “Historia del Uruguay para uso escolar”, que alcanzaba a tratar la presidencia de Aparicio Méndez (1976-1981).

Lo novedoso, entonces, no es el estudio del pasado cercano o su inclusión en la enseñanza, sino la construcción de un campo específico dentro de la historiografía, referido a un período que en otras épocas se llamaba historia contemporánea. Al decir de Demasi (2008), se trata de un campo que “debe esforzarse por demostrar su legitimidad y por delimitar su espacio” (p. 32).

En la región, esta denominación nace como respuesta a la necesidad de desarrollar estudios sobre la última dictadura cívico-militar. Luego, el marco cronológico se fue ampliando al período previo, es decir, la década de los años 60 y las posibles interpretaciones sobre el origen de la dictadura. Finalmente, también se incluyó el período posterior, o sea la transición a la democracia y los temas pendientes.

El interés de este campo, como en todo el ámbito de la investigación histórica, no es el estudio de la sucesión de los hechos sino el intento de lograr explicaciones plausibles sobre los acontecimientos y sus razones desencadenantes. Se ha avanzado con cierta lentitud, dado que los investigadores han encontrado muchas dificultades tanto para el ingreso a los archivos como para obtener indicios sobre los hechos ocurridos.

En síntesis, más allá de la discusión en relación a la denominación, en este trabajo se utiliza la categoría “historia reciente” y no historia del tiempo presente u otras similares, porque es el término que ha quedado acuñado en Uruguay y la región. Al decir de Marchesi en un artículo de prensa: “El concepto “historia reciente” refiere a una idea que hoy ya constituye parte de nuestro sentido común académico y público. El término designa un período histórico cercano marcado por la violencia política, el autoritarismo estatal y el retorno democrático”. (La Diaria, 20/10/2015)

Partiendo de esas características, el marco temporal a estudiar está circunscripto al período transcurrido entre 1968 y 1989. El comienzo está situado en 1968, tomando como referencia a Rico (2005), quien ubica en esa fecha, el comienzo de “el camino democrático a la dictadura”. El

cierre, se sitúa en 1989 por considerar que la ratificación de la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado, en el Referéndum del 16 de abril de ese año, culmina lo que Caetano (2005) denomina la transición democrática.

En definitiva, si bien el período que se prioriza para el análisis es la dictadura cívico militar (1973-1985) “se trata de insertar la dictadura en un *continuum* histórico en el cual, sin perder las marcas específicas que singularizan al período, la ruptura histórica no resulte el único organizador de preguntas y problemas” (Franco y Llvovich, 2017, p. 206).

#### **1.4. Problema de investigación e hipótesis de trabajo**

La investigación busca analizar el relato histórico presente en programas y manuales de tercer año de Ciclo Básico y primer año de Bachillerato de Enseñanza Secundaria a partir del estudio de los conceptos históricos utilizados y los relatos construidos. Es, a través de estos elementos, que puede desentrañarse la concepción de la historia que pretende transmitirse. Se buscó relacionar las modificaciones en los conceptos utilizados con los avances de las investigaciones, así como con las políticas de memoria.

Coincidiendo con lo expresado por Caetano (citado en Buriano y Dutrenit, 2008, p.267) es de fundamental importancia que “el avance que los historiadores hacen en relación con el esclarecimiento de hechos vinculados con el terrorismo de Estado necesariamente tiene que pasar como un eje central de los nuevos programas educativos”. Se trata entonces, de dilucidar si efectivamente se produce este diálogo entre la historia investigada y la historia enseñada.

El trabajo se propone como hipótesis la existencia de cierta influencia entre los procesos políticos y sociales transcurridos y la enseñanza del pasado reciente. La historia es una disciplina en permanente construcción, que se nutre fundamentalmente de los resultados de las investigaciones de los historiadores. Pero los resultados de esas investigaciones, a su vez, se nutren de nuevos hallazgos, de nuevas fuentes o de relecturas de esos mismos hallazgos. En relación al pasado reciente, el Estado, los militares, los militantes, el conjunto de la sociedad, habilita más o menos el desarrollo de esas investigaciones y las posibles nuevas lecturas. Así, mientras en el Uruguay el Estado no reconoció las violaciones a los derechos humanos realizadas durante el período del Terrorismo de Estado, el profesorado tenía la posibilidad de enseñar esas violaciones porque la investigación histórica y los testimonios aportaban materiales adecuados. Pero la negativa del Estado a reconocerlo, marcaba una limitante que no siempre el cuerpo docente estaba

dispuesto a sobrepasar. Esa limitante puede ser enmarcada dentro de lo que la sociedad uruguaya aún no estaba dispuesta a “escuchar”, un pasado aún próximo y sobre todo doloroso, influenciado por discursos que no habilitaban esa receptividad, tal como lo analizó Pollak (2006).

Esta “esquizofrenia” estaría evidenciada en lo que sostiene Demasi (2010) en el sentido que hasta mediados de los años 90, existía un doble discurso: por un lado, las autoridades se proclamaban favorables a la inclusión de la historia reciente en los currículos, por otro, no había incentivo para la “construcción de un discurso pedagógico sobre el tema”. Su inclusión podía implicar la existencia de algún problema para el cuerpo docente, de ahí que “un natural reflejo defensivo aconsejó a muchos a abstenerse de ingresar en territorios tan hostiles” (p. 189).

Es en este sentido que la publicación del Informe Final de la Comisión para la Paz (2003), durante el gobierno del presidente Jorge Batlle marcó un hito tanto en el desarrollo de la política de Estado como en las posibilidades para la enseñanza del período de la dictadura cívico militar. En ese informe por primera vez el Estado reconoce –entre otras violaciones- la desaparición forzada de personas en el territorio uruguayo. Este reconocimiento legitimó en cierto sentido el discurso del profesorado. El tema ya no se reducía a posibles interpretaciones de testigos o incluso de historiadores, sino que aparecía un reconocimiento estatal, respaldado por todos los partidos políticos. El Informe agrega, además, un extenso capítulo de recomendaciones al Estado uruguayo en el que insiste en la importancia de incluir la enseñanza de este período de la historia en todos los niveles educativos. Su abordaje pretende ayudar a entender en toda su complejidad, las razones que promovieron el desarrollo de uno de los procesos más tristes de la historia del país.

Si el profesorado se sintió legitimado por este informe, y esto quedó reforzado aún más cuando aparecieron restos de desaparecidos en predios militares del territorio nacional, el tratamiento del tema en los manuales podría (debería) también haberse modificado.

### **1.5. ¿Por qué los programas?**

La concepción de los programas no fue siempre la misma: si bien el Uruguay se caracteriza por la defensa de la libertad de cátedra y el profesionalismo docente (en los períodos democráticos) este margen de autonomía docente se ha ido incrementando con el correr del tiempo. De este modo, tanto la decisión del tiempo a asignar a cada temática como la posibilidad de modificar el ordenamiento de las unidades del programa e incluso los manuales a recomendar, han quedado cada vez más en manos del profesorado.

Se parte de la noción de los programas como dispositivos que forman parte del currículum. Pueden visualizarse, según distintos autores, como la norma, lo prescripto, lo obligatorio a enseñar en las aulas. Según Frigerio (1991) se trata “de una trasposición, en la medida en que fija el conocimiento a enseñar” (p. 20).

Por ello, resulta interesante analizar si, efectivamente los cambios curriculares modifican las prácticas de enseñanza de los docentes o si, por el contrario, priman las tradiciones de enseñanza que los mantienen en su círculo de comodidad y detienen o enlentecen los procesos de reforma.

Desde el punto de vista de numerosos autores (partiendo de Stenhouse, 1975; Gimeno Sacristán, 1988; Pérez Gómez, 1992 y otros) el currículum no debe ser visto solamente como un documento prescriptivo ni los docentes como meros aplicadores del mismo, sino como una “hipótesis de trabajo”, al decir de Stenhouse, sobre la cual los docentes pueden y deben intervenir.

Sales (2007) refiere a las posibilidades de construcción y re-construcción del currículum entendiéndolo como un texto que, en su calidad de tal, podría o debería ser re-escrito por los docentes a partir de sus lecturas particulares, dando lugar a nuevas producciones.

Esta caracterización permite un doble reconocimiento: por un lado, su carácter de registro escrito que permite la reinterpretación, la reescritura y su reconstrucción en el inevitable proceso de diálogo entre el texto y sus actores, y por otro, la aceptación de la profesionalidad docente que modifica el lugar del profesorado de mero aplicador a constructor o re-constructor del currículum. Implica no sólo una resignificación sustantiva de su profesionalidad sino la asunción de que el único camino para hacer viable su implementación y desarrollo pasa por la comprensión y la participación de quienes lo llevarán a la práctica. Introduce, además, una concepción diferente del papel de la práctica como ámbito de reflexión y teorización:

El reivindicar la práctica como ámbito en el que cobra sentido el currículo y se configuran los aprendizajes nos remite a un docente que reconoce los campos de conocimiento y el desarrollo de actitudes que requieren de su experticia como técnico, pero que aun en esos casos prioriza una relación que algunos autores definen como reflexiva, otros como crítico-reflexiva, según sus respectivas inserciones paradigmáticas con el conocimiento, con el currículo, con sus propias prácticas, con sus entendimientos sobre sus prácticas (Litwin las denomina configuraciones didácticas) y con las condiciones objetivas en que las prácticas cotidianas se dan. (Sales, 2009, p. 15)

Por lo tanto, el currículum puede ser entendido como un proceso y un producto que interactúan y se influyen mutuamente, que puede visualizarse no como una línea continua, con etapas sino como un recorrido circular o mejor aún, espiralado.

Así también lo entendió la Comisión Programática de 2006 que, en su fundamentación, concibe a los programas como “marcos normativos” sobre los que los docentes tienen autonomía para realizar una selección de contenidos, modalidades y estrategias para trabajar. Esta concepción parece respetar el contexto en el que se desarrolla la enseñanza y se aleja de la concepción del currículum como dispositivo regulador.

Se comparte lo expresado en la fundamentación del programa de Historia de primer año de Ciclo Básico de la Reformulación 2006 en relación a que: “Se considera que el programa es un marco general para la organización del desarrollo del curso a ser interpretado y enriquecido por los docentes” (CES, 2006). La autoría de los programas, por lo menos desde la restauración democrática en adelante ha estado a cargo de comisiones integradas por docentes con amplia trayectoria en la enseñanza, nombrados por la Inspección Docente del CES.

Particularmente, la integración plural de la Comisión encargada de la redacción de los programas de la Reformulación 2006, implicó interesantes intercambios respecto al alcance de las propuestas programáticas. Se llegó al acuerdo expresado, en aras de entender el programa como una guía orientadora para el cuerpo docente. Se apela a la creatividad y sobre todo al profesionalismo y libertad de cátedra del profesorado. Se confía en la capacidad para realizar los mejores esfuerzos personales y colectivos por organizar los contenidos históricos de acuerdo a la concepción de la historia, de la enseñanza y del aprendizaje, del profesorado.

### **1.6. ¿Por qué los manuales?**

En referencia a los libros de texto o manuales existe una abundante bibliografía respecto al estudio de la historia de los manuales, así como a sus características y denominación. En este sentido, Choppin (2008) plantea que la variedad de denominaciones en las diferentes lenguas, no parece mostrar unas diferencias sustantivas en cuanto a la concepción del libro. Por tal razón, se trabajará con el término manual o libro de texto como sinónimos dado que la literatura no muestra que existan diferencias sustanciales en esa denominación, en nuestro país, a nivel de la enseñanza media.

Según Frigerio (1991), los manuales “son, simultáneamente, una *traducción* de la *propuesta oficial y del conocimiento erudito*” que pueden aprovechar los intersticios existentes en toda normativa. Por lo tanto, podrán constituirse en “verdaderos aportes para *destrivializar* las prescripciones *duras*” y convertirse en “fuente y sede de *articulación* de conocimientos” o, por el contrario, podrán utilizar dichos intersticios para “reiterar y consolidar los sistemas duros” (p. 39).

De particular interés resulta el análisis desarrollado por Maestro (2002) respecto al estudio de los manuales de historia en España y la crítica a aquellas producciones caracterizadas como “resumen caricaturesco de la ciencia conocida” (p. 26). Se trata de los manuales que efectivamente son portadores de una visión lineal de la historia, generalmente cargada de hechos políticos y de actores individualizados, pero bastante despegada de las investigaciones históricas. Según la autora, el uso que el profesorado pueda hacer de este tipo de manuales, evidentemente conllevaría a enseñar la historia desde esa misma perspectiva. Plantea, entonces, la posibilidad que los manuales sean capaces de servir de “vehículos a una renovación del currículo, desde nuevas concepciones del conocimiento, el aprendizaje y las finalidades educativas” (Maestro, 2002, p.26). El manual debería ser de utilidad tanto para docentes como para estudiantes en la medida que abandone la idea de una historia resumen y proponga una fuerte selección de contenidos en diálogo con los avances de la investigación no solamente histórica sino también didáctica. Es decir que habrá de mostrar más problemas que acontecimientos (si bien estos son ineludibles a la hora de enseñar y aprender historia), buscando acercar el método del historiador al estudiantado. Así al ofrecer una historia problema y no un conocimiento dado, podrá introducir también las estrategias de aprendizaje necesarias para generar autonomía en la construcción del conocimiento, estrategia valiosa no solamente para el campo de la historia sino para el aprendizaje de cualquier asignatura.

Según Zavala (2014) los manuales son un “encuentro de textos y de distintos tipos de textos [con la finalidad de] hacer inteligible para otros, o la de demostrar la comprensión de un texto a través de la producción de un nuevo texto” (p.178). Incluso cuando son escritos directamente por investigadores, son trabajos que traducen esas producciones historiográficas para ser enseñadas por el profesorado y aprendidas por el estudiantado en la clase de historia. La autora se plantea una serie de herramientas para analizar de qué manera parte de la historiografía llega a los manuales que, en definitiva, constituyen una versión posible de la historia a enseñar, o como ella lo denomina un texto “de segundo grado” (Zavala, 2014, p. 168). En cierto sentido, les asigna a

los manuales un doble rol, por un lado, acercar el trabajo de la academia a la enseñanza y por otro cumplir con cierto mandato que tiene la historia como generadora de valores ciudadanos y nacionales. Al decir de Russen (1997) “la enseñanza de la historia es una de las instancias más importantes para la formación política” (p. 87).

Especial atención se pondrá en analizar las imágenes, documentos, recuadros y todo lo que Zavala (2014, p. 184) denomina “paratextos” haciendo un uso amplio del concepto utilizado por Genette (1989) incorporados en los manuales. El espacio que ocupan, así como las ejercitaciones que proponen, son elementos que permiten estudiar no sólo la concepción de historia sino también la concepción de enseñanza que transmiten. Y también posibilitar concluir si efectivamente aportan a la construcción y complejización del relato histórico o si su única función es ilustrar las páginas del libro.

### **1.7. Categorías conceptuales para abordar el problema**

Se definieron categorías para analizar los cambios en el uso y alcance de algunos conceptos en los manuales y programas, dentro del período a estudiar.

Todo acontecimiento para convertirse en tal debe ser ubicado en un contexto histórico y debe poder ser narrable, (Ricoeur, 1996) para que el historiador pueda tematizar y “resucitar” el pasado (De Certeau, 1993). Como bien señalan Fernández Sebastián y Fuentes (2004), la mayoría de los conceptos utilizados en la investigación histórica y en las ciencias sociales, “tienen tras de sí una larga gestación histórica, y sus significados, casi siempre polémicos, están amalgamados con «estratos» o etapas semánticas anteriores de esos mismos conceptos” (p.14).

A su vez, el sujeto que investiga siempre está atravesado por su propio presente, por su propia red conceptual y su propio lenguaje. Es necesario entonces, contextualizar tanto el lenguaje de las fuentes como el que utiliza el historiador en el presente que realiza su investigación, dado que éste se encuentra condicionado ideológica y socialmente por el conjunto de teorías que circulan. Todo discurso generado tanto por la fuente como por el historiador que lo estudia está construido desde un *lugar*, en el sentido que propone De Certeau. Se trata, en definitiva, de una lectura y de una interpretación (narración) posible del pasado, en el marco de la rigurosidad que exige la disciplina histórica.

En definitiva, las maneras de representar el pasado, por ejemplo, a través del lenguaje, se van modificando de acuerdo a los nuevos significados que cada presente le otorga a determinados

conceptos. En el caso de la investigación histórica este asunto se complejiza dado que es necesario discriminar el uso de los conceptos que realizan los contemporáneos a los hechos que se están estudiando, y el que hace el investigador que está estudiando desde otro tiempo y otro lugar. Incluso cuando la distancia temporal no es demasiado extensa, los conceptos pueden cambiar de contenido o por lo menos de perspectiva.

Así, por ejemplo, una categoría propuesta para ser analizada, refiere a las explicaciones en torno al Golpe de Estado y la instalación de la dictadura. Si bien el tema ha sido estudiado en profundidad tanto en el Uruguay y en la región, desde múltiples perspectivas, sigue siendo uno de los asuntos controversiales, sobre todo en el ámbito político, más que en el académico. Al respecto, hay consenso en la incidencia de las crisis institucionales por las que atraviesan los países del Cono Sur, en los años '60 y primeros '70 pero ese no parece ser el único factor explicativo. Al respecto, Acosta (2003) ya alerta sobre el peligro de esa interpretación simplificadora:

Las crisis más o menos largas y profundas de las respectivas matrices sociopolíticas de las sociedades uruguaya, chilena y argentina en la década de los setenta no explican por sí solas los respectivos golpes de Estado y proyectos de transformación de las sociedades, que articulan militares y civiles en la definición de las entonces emergentes dictaduras. La sola referencia a las mismas es condición necesaria pero no suficiente para preguntar e intentar responder por las dictaduras como fenómeno regional en los años setenta. (p. 217)

En tal sentido, descubrir el rol que los relatos históricos de los manuales les atribuyen a los actores civiles que ocupan el gobierno y que son protagonistas del Golpe, a los actores militares con su creciente autonomía y al papel de la Doctrina de la Seguridad Nacional, será imprescindible para observar cómo se elabora la reconstrucción de ese pasado traumático.

Al mismo tiempo esta caracterización de los factores que conducen a la dictadura puede ponerse en diálogo con la denominación concreta del período entre 1973 y 1985. Es importante atender a los cambios en esa denominación, porque refieren a conceptualizaciones profundamente diferentes en relación a las dimensiones históricas del proceso, así como a las responsabilidades que les corresponden a los diferentes actores. Es interesante estudiar cómo, cuándo y por qué se produce ese cambio en el uso de las denominaciones. Especial atención se brindará a la denominación dictadura cívico-militar, por ser la que parece responder de mejor manera a los resultados de las investigaciones en torno al involucramiento de los civiles en el proceso dictatorial, comenzando por el propio presidente de la República, actor protagónico del Golpe de Estado en 1973.

Otra categoría a utilizar para la investigación será la de “Terrorismo de Estado”, que al decir de Caetano (2008) se trata del más ilegítimo de todos los terrorismos, “pues es perpetrado por una institución que sustenta su legitimidad en el uso eventual de la fuerza precisamente en el objetivo primordial e irrenunciable de la protección de los derechos humanos y nunca en su vulneración” (p.195). La violencia ejercida desde el Estado, enmarcada en la Doctrina de la Seguridad Nacional, sobre gran parte de la población uruguaya se manifestó de diferentes formas: a través de despidos, persecuciones, encarcelamiento, torturas, asesinatos, desapariciones. Impactó en las relaciones sociales de la población, instaló el miedo y generó consecuencias sociales y psicológicas en las generaciones contemporáneas al proceso y en las siguientes. La violencia se institucionalizó durante todo el gobierno dictatorial, y, aunque sus inicios ya se perciben con claridad en los gobiernos pseudo democráticos anteriores, fue durante el período entre 1973 y 1985 cuando se desató en forma virulenta. Esa violencia institucionalizada no solamente dejó un número importante de víctimas, sino que generó un deterioro de la sociedad y de los marcos de convivencia democrática, de difícil superación. Algunas de sus características pueden ser rastreables en la sociedad democrática actual. En definitiva, siguiendo a Rico (2008), el Terrorismo de Estado se caracteriza por una forma de relacionamiento entre el Estado y la sociedad basada en el uso permanente de la violencia institucional, la represión y el miedo.

Como se desprende del párrafo anterior para poder comprender a cabalidad los alcances del Terrorismo de Estado, el trabajo deberá rastrear el uso de la categoría “derechos humanos” tanto desde su instalación en el discurso político como su utilización en manuales y programas. En los años previos a la dictadura, el término “derechos humanos”, no formaba parte del lenguaje corriente, sobre todo en los sectores de la izquierda política que los identificaban como parte del discurso de las potencias capitalistas dominantes. A partir de la restauración democrática el término y, sobre todo, el concepto se fue instalando con mucha fuerza. Esto se debió a la lucha llevada adelante por los exiliados uruguayos, al uso masivo que empieza a hacer la prensa a partir de 1984 luego del asesinato de Vladimir Roslik<sup>13</sup>, a la creación de Organizaciones No Gubernamentales en defensa de los derechos humanos, así como de comités de derechos humanos (Allier, 2010).

---

<sup>13</sup> Vladimir Roslik fue un médico de la colonia de San Javier, muerto por torturas en el Batallón No 9 de Fray Bentos en abril de 1984

Las violaciones sistemáticas a los derechos humanos fueron denunciadas desde la apertura democrática. Sin embargo, como ya se adelantó, el camino de la investigación, así como el accionar de la justicia se desarrollaron con lentitud. Al día de hoy, aún se mantienen abiertas muchas investigaciones. Por la sensibilidad que implica su tratamiento, su abordaje en las clases suele ser por lo menos tímido, sino inexistente. La investigación histórica ha avanzado y resignificado esta temática, sobre todo en los últimos años a partir de los trabajos realizados por la Universidad de la República, encargados por la Presidencia de la República. Esto señala una originalidad del proceso uruguayo en la región, en cuanto fue el propio Estado quien encargó la investigación histórica a los profesionales académicos en el marco de las políticas de memoria instauradas a partir de 2005. Los estudios, además de aportar datos imprescindibles para poder trazar el relato histórico, permiten un acercamiento al período desde otra dimensión: la del ser humano en su individualidad e integridad. Dicha perspectiva más humana, más personal, abundantemente transitada por los relatos memorísticos también puede ser abarcada desde la investigación histórica y ofrecer claves sustantivas para enseñar historia a los adolescentes.

Particularmente dentro de esta categoría, interesa analizar el tratamiento de la figura del “detenido desaparecido” por tratarse de una categoría de vigencia en la actualidad, como una cuestión abierta e inconclusa. No se trata de desconocer a las otras víctimas del terrorismo, emigrados, presos, torturados, muertos en enfrentamientos o en establecimientos carcelarios. Se prioriza este tipo de víctimas, dado que, como establece la Convención Interamericana de Desaparición Forzada de Personas, la desaparición se trata de un crimen de lesa humanidad que no prescribe y cuyo responsable es la figura del Estado (Rico, 2008). Nótese que se hace referencia al “detenido desaparecido” lo cual implica que previamente a la desaparición existió una acción de privación de libertad, así como la responsabilidad del Estado en la acción de la desaparición. Será de gran interés visualizar cuándo empieza a integrarse esta categoría en los manuales y cómo se relaciona con los avances de la investigación histórica y arqueológica.

Profundamente vinculada a las violaciones y reparaciones por las violaciones a los derechos humanos, se ubican las políticas de memoria, otra perspectiva posible para analizar si las acciones desarrolladas en ese campo por el Estado uruguayo y la sociedad civil se ven reflejadas en los contenidos de los manuales.

Como corolario de las políticas de memoria se observará el tratamiento de asuntos referidos a las luchas por Verdad y Justicia. En este sentido resulta interesante introducir para el análisis el enfoque de Allier (2010) que organiza la evolución de las políticas de memoria y la lucha por Verdad y Justicia en diferentes momentos. En primer lugar, utiliza la denominación “La explosión de la memoria”, para la primera etapa de la restauración democrática (1985-1989) o como la llama Caetano la transición democrática. En segundo lugar, “La supresión del pasado” para los años de 1990 a 1994, como efecto de la aprobación de la Ley de Caducidad y la derrota del Referéndum para anular dicha Ley. El tercer período lo llama “El retorno del pasado” (1995 a 2004), coincidiendo con el protagonismo que vuelve a tomar el tema y su expresión en la primera Marcha del Silencio del 20 de mayo de 1996. Finalmente utiliza la expresión “La implantación de la justicia y el esclarecimiento del pasado...” para la fase que se inicia en 2004 y deja en puntos suspensivos el cierre del período, en referencia a los cambios en las políticas de memoria y a los avances en el ámbito de la justicia que suceden a partir del triunfo del Frente Amplio.

Finalmente, la última dimensión seleccionada para realizar este estudio es la dimensión regional. Cada vez se propende más desde la investigación histórica, a la necesidad de analizar la historia del Uruguay en clave regional. El período de la dictadura cívico militar no escapa a esta dimensión; en tal sentido es que suele encontrarse la denominación de dictaduras del Cono Sur para referirse a estos procesos. Efectivamente las investigaciones han demostrado fehacientemente la vinculación de las fuerzas represivas y las operaciones coordinadas para la institucionalización de la violencia desde los Estados. También existen categorizaciones teóricas sobre estas experiencias dictatoriales que señalan elementos comunes y particularidades según los países. De acuerdo al enfoque de Poinisio (2014) estas dictaduras comparten no solamente un marco espacial y temporal (los países del Sur de Latinoamérica, particularmente: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay en los años setenta) sino que también comparten algunas características que las diferencian de procesos dictatoriales anteriores. Es así que destaca la militarización del Estado, la búsqueda de la institucionalización de los regímenes a través de leyes, decretos, proyectos constitucionales que otorgaran un marco de legalidad, se respaldaron ideológicamente en la Doctrina de la Seguridad Nacional y ejercieron el terror con el cometido de eliminar al “enemigo”. En este sentido, analiza el abordaje de las acciones coordinadas por las fuerzas represivas de estos países para llevar adelante la “guerra interna”, como la Operación Cóndor. Como última

característica, la autora señala el apoyo de la población, no solamente de los sectores de la burguesía sino también de sectores más amplios. El tratamiento de este enfoque permitiría, desestimar interpretaciones simplistas, dicotómicas, para intentar bucear en las razones que llevaron a que amplios sectores de la población apoyaran a estos regímenes.

## Capítulo II. Estrategias metodológicas

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque de análisis cualitativo. A pesar que se reconocen las potencialidades y complementariedades de las metodologías cuantitativas y cualitativas, tanto en aspectos epistemológicos, metodológicos y en las prácticas de cada modelo, el marco cualitativo de investigación se presenta como el más adecuado, porque:

posibilita desarrollar y concretar los paradigmas histórico, hermenéutico, crítico-social, constructivista, complejo y dialógico, en que la indagación se desarrolla a partir de **diseños emergentes y convergentes** que se van estructurando durante el proceso de búsqueda. (...) La validación se desarrolla en procesos de acción, interacción, participación y triangulación, en diálogos y vivencias; se va concretando en consensos construidos intersubjetivamente, a partir del conocimiento pertinente, situado y significativo del **contexto** en el que se indaga el hecho social. (Cifuentes, 2011, p. 15)

En tal sentido, si bien la investigación se realizó sobre programas y manuales, surgió la necesidad de incorporar entrevistas a algunas referentes que permitieran indagar en profundidad sobre determinados puntos de vista encontrados en los textos. A su vez, ante las circunstancias que rodearon la puesta en marcha de ciertos programas, se entendió pertinente realizar una somera revisión de la prensa y los Diarios de Sesiones con el fin de encontrar los argumentos allí volcados.

La unidad de análisis, entendida como “tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado” (Azcona, Manzini y Dorati, s/f, p. 68) consistió en el tratamiento de la historia reciente en programas y manuales de tercer año de Ciclo Básico y primer año de Bachillerato entre 1986 y 2017. Se considera la historia reciente como una unidad dado que ya fue definida como un “dominio circunscripto y diferenciable con propiedades inherentes” (Azcona et al., s/f., p. 69), es decir como un campo dentro de la historiografía, con sus características y metodologías propias.

### 2.1. Marcos temporales

Como ya se adelantó, el trabajo se desarrolló en dos temporalidades, por un lado, el período histórico sobre el que se centra el análisis y, por otro, el de las fuentes utilizadas para dicho análisis. Ambos períodos plantearon dificultades para su determinación e implicaron tomas de decisiones que deben ser explicitadas.

En relación al primero, la delimitación del período de la historia que puede denominarse pasado reciente implicó un recorte temporal que, en principio, se pensó centrado en el proceso concreto de la dictadura cívico militar, es decir entre junio de 1973 y noviembre de 1984 o marzo de 1985.

Sin embargo, como es sabido, en historia los procesos están concatenados, siempre es imprescindible estudiar los cambios y las permanencias, por lo tanto, la determinación de los límites temporales es compleja y puede ser controversial. La dictadura cívico militar no se produce de un día para el otro, no comienza abruptamente, sino que existe un largo proceso de decaimiento de las instituciones democráticas y una agudización del clima de tensión que, finalmente desembocan en el Golpe de Estado de junio de 1973. Siguiendo a Rico (2005), el “camino democrático” que conduce a la dictadura, está perlado por “procesos de contradicción y degradación interna de las instituciones políticas” (p. 45 y 46). El autor considera que el proceso de “degeneración de la democracia” se produjo entre 1967 y 1973, pautado por un avance del autoritarismo que muestra el carácter gradual del proceso que finalmente termina con el Golpe de Estado. A esta característica y en el mismo tramo temporal, el autor suma la de “auto-transformación del Estado democrático en Estado policial” (p. 48). Este proceso se caracteriza por la aprobación de una nueva Constitución (1967) que amplía las potestades del Poder Ejecutivo, posibilitando una convivencia de medidas “de excepción”, en el marco de un Estado de derecho, democráticamente electo. En ese proceso se forjó el camino hacia la dictadura.

Este análisis desarrollado en profundidad por el autor y la centralidad que ha tenido la discusión sobre las explicaciones posibles a la instalación de la dictadura, generó la necesidad de ampliar el marco temporal del análisis e instalar sus inicios en 1967.

Tan difícil como la delimitación del comienzo del período, resultó su cierre, dado que si bien, formalmente, la dictadura termina en marzo de 1985 con la asunción del primer gobierno democrático, los efectos del proceso dictatorial continuaron.

Como también se adelantó, para cerrar el marco de análisis, se eligió 1989, tomando como referencia el fin de la “transición democrática”, planteada por Caetano (2005). Allí, el autor profundiza una idea ya adelantada en un trabajo pionero en coautoría con Rilla<sup>14</sup>, donde señalaban que la transición de la dictadura a la democracia no se había producido efectivamente en el período de 1980 a 1984, como afirmara L. E. González. La verdadera transición democrática se produce durante el gobierno del Dr. J. M. Sanguinetti, entre 1985 y 1990. Ese primer gobierno democrático tuvo que enfrentar los desafíos para encontrar caminos que cerraran las heridas y los traumas heredados de la dictadura, sobre todo en relación a las violaciones a los derechos humanos. Y ese

---

<sup>14</sup> Caetano, G. y Rilla, J.P. (1987). *Breve historia de la dictadura*, Montevideo, Uruguay: CLAEH-EBO.

tema encontró un lamentable “punto final” con la aprobación de la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado. La ley, discutida y criticada por amplios sectores del espectro político y organizaciones sociales, fue ratificada, luego de un complejo proceso de recolección de firmas, a través de un Referéndum, en abril de 1989. Los efectos de la Ley, conocida popularmente como la Ley de Caducidad y concebida como una Ley de Impunidad, fueron notorios no solamente en la lucha por verdad y justicia sino incluso en el medio académico, en el que las investigaciones sobre la dictadura, también quedaron, en cierto modo, paralizadas.

El período de 1985 a 1989 coincide con lo que Allier (2005) denomina “la explosión de la memoria”, momento caracterizado por el impacto de los reclamos por verdad y justicia protagonizados por ex presos políticos y sus familiares, entre otros y la ratificación de la Ley de Caducidad pone fin a ese período.

En el entendido, que cualquier delimitación cronológica, tiene algo de arbitrariedad, se entendió que 1989 podía resultar una fecha correcta para delimitar el cierre del análisis del que se ocupa este trabajo. Varios autores la señalan como una fecha que marca diferencias tanto en el acontecer político, como en el tratamiento del tema de las violaciones a los derechos humanos, en las políticas de memoria e incluso en la producción historiográfica.

En cuanto a la segunda temporalidad, es decir aquella que responde a las fuentes seleccionadas para el análisis, el tramo abarca desde 1986 a 2017. A su vez, las fuentes se ubican en dos períodos, que se solapan: los programas se ubican entre 1986 y 2006 y los manuales entre 1989 y 2017. Esta elección responde al hecho que en 1986 se realizó la primera reformulación del Plan 1976, que había sido impuesto durante la dictadura y en 2006 se realiza la última reformulación, vigente hasta la actualidad.

En relación a los manuales, el primero se edita en 1989, inmediatamente a la puesta en práctica del programa de tercer año de la reformulación 2006 y el último, en diciembre de 2017. Finalizar en 2017 implica aportar la visión más actualizada posible sobre las diferentes ediciones de los manuales vigentes y disponibles para los estudiantes.

## **2.2. Fuentes documentales.**

### **2.2.1. Programas y manuales como unidades de observación**

Programas y manuales fueron seleccionados como unidades de observación. El término se utiliza en el sentido de “los referentes empíricos que el investigador utiliza para obtener los datos que necesita de la U.A.” (Azcona et al., s/f, p.72).

Se concibe a los programas de historia como documentos que ofrecen al profesorado un marco temporal y espacial indicativo de los principales procesos a abordar durante el curso. En consideración al profesionalismo docente y a la libertad de cátedra el cuerpo docente podrá realizar la selección de contenidos y los recortes conceptuales que considere válidos, dado que es imposible abarcar la enseñanza de toda la historia. Por esa razón para la finalidad de este trabajo resulta sustantivo el análisis de los enunciados de esos documentos y no de las prácticas docentes que, como ya se anunciara, sería objeto de estudio de otro trabajo. En este sentido, no se busca constatar qué enseñan los docentes sino qué es lo que las autoridades del sistema educativo le proponen enseñar.

Los manuales se escriben siguiendo los recorridos temáticos de los programas y son utilizados por el profesorado como guía para la preparación de sus clases y por los estudiantes, como material de lectura, en algunos casos. Por tal motivo, se consideró pertinente el análisis de los contenidos conceptuales, así como de las actividades, fuentes e imágenes incluidas en los libros de texto para determinar qué importancia se le adjudica al pasado reciente. Con ese fin se atenderá comparar el número de páginas que ocupa la temática, el tipo de fuentes al que se hace referencia, el tipo de actividades que se propone, además de las categorías conceptuales que se manejan.

El análisis en profundidad de estos materiales considerados complementarios, para algunos, llamados también “paratextos”, como ya se explicó, será privilegiado en el sentido de intentar desentrañar las intenciones de los autores en la elaboración de los relatos históricos. Esto implica estudiar si la imagen, el cuadro, el mapa, ocupa un lugar meramente ilustrativo o si es un camino para introducir los avances de la historiografía o de las políticas de memoria.

En un sentido similar analizar las actividades que propone el texto, resulta de utilidad no sólo para inferir qué tipo de historia se quiere enseñar, sino también qué lugar se le da al docente en su práctica de enseñanza y a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, su estudio no implica meramente comparar el lugar que ocupan en cada página para convertir al cuerpo central del libro en algo más “liviano”, sino analizar el sentido de su inclusión.

En relación a las actividades propuestas, se buscará considerar a qué niveles de aprendizaje apuntan, es decir si le demandan al estudiante un abordaje meramente informativo, operativo o estratégico, en el sentido de lo planteado por Zavala (2012 y 2014).

El trabajo se propuso no solamente sistematizar la información sobre la presencia del pasado reciente en programas y manuales, sino también los abordajes desde los que se presenta ese pasado y los cambios que se perciben en el lapso seleccionado. Para eso, se definieron algunas categorías de análisis para estudiar de qué manera se presenta ese relato sobre el pasado.

Resulta sustantivo para los objetivos de esta investigación, estudiar los programas y los manuales correspondientes, desde los inicios de la restauración democrática, a fin de constatar desde qué momento se incluye el pasado reciente, cómo se elaboran las explicaciones sobre el advenimiento de la dictadura y cómo se tratan las violaciones a los derechos humanos. Se tomaron en cuenta los programas correspondientes a los Planes Nacionales de 1986 y 2006 y a dos experiencias Piloto, la de 1993 para primer año de Bachillerato y la de 1996 para todo el Ciclo Básico. Esta dualidad de criterios responde al impacto que tuvieron las dos experiencias Piloto en el sistema educativo y particularmente en la enseñanza de la historia reciente, como se desarrollará en siguientes apartados.

Respecto a los manuales, éstos se escriben a medida que se aprueban los programas con nuevos contenidos y se reeditan con diferentes frecuencias. En general, las reediciones responden a intereses de las editoriales o de los propios equipos docentes, en relación a mostrar materiales más actualizado, con nuevos formatos, acorde a las nuevas tendencias en relación a la diagramación y a los contenidos.

Se tomaron en cuenta todos los manuales para tercer año de Ciclo Básico y primer año de Bachillerato (que incluyen el pasado reciente) publicados en el período, con la finalidad de comparar los diferentes enfoques en relación al tratamiento del tema y a la inclusión de documentos, imágenes y ejercicios junto a los textos centrales. El primero de ellos, se edita en 1989 y el último en 2017.

Se privilegió el análisis de los manuales dado que, “el 90,9 % dice usar manuales para enseñar historia. La mayoría los utiliza como libro de referencia para los estudiantes (82%), para tareas domiciliaria (64%), como fuente de ejercicios prácticos (54%), o para lectura en clase (52%)” (Achugar et al. 2011, p.218). Estos datos surgen de una encuesta realizada por Achugar en

2011 en el marco de su investigación, a 103 profesores de historia, que conforman una muestra representativa en donde hay profesores novatos y expertos, de la capital y del interior y de liceos públicos y privados. Los docentes también afirman que complementan el uso de los manuales con otros materiales como fichas, documentos, imágenes, entre otros, lo cual muestra que los libros de texto son una fuente rica, aunque no la única, para estudiar cómo llega la historia del pasado reciente a las aulas de Enseñanza Secundaria.

A continuación, se detallan los planes y programas analizados y se describen sus características generales en su contexto:

1986: aprobado en el primer gobierno democrático dirigido por el Partido Colorado (1985-1990), realizado por la Inspección de Historia del CES, sustituyó al Plan 1976. No introdujo modificaciones sustanciales en relación a los períodos históricos ni a su ubicación en el recorrido del Ciclo Básico. Buscó erradicar los aspectos más “irritantes” del plan de la dictadura e introduce apenas un enunciado sobre el pasado reciente

1993: aprobado durante el gobierno del Partido Nacional (1990-1995), conocido como la Microexperiencia, se trató de un plan dirigido solamente al Bachillerato, realizado con alta participación de las Asambleas Técnico Docentes<sup>15</sup> y aplicado en 4 liceos de la capital y 4 del interior del país. Introdujo en primer año de Bachillerato una asignatura denominada Uruguay en el Mundo Actual, compartida por profesores de Historia y Geografía. El programa de historia, que abarcaba de 1946 a 1985, fue el primero en donde aparecen desarrollados los contenidos del pasado reciente claramente explicitados.

1996: aprobado durante el segundo gobierno del Partido Colorado desde la restauración democrática (1995-2000), dirigido solamente al Ciclo Básico y conocido como Reforma Rama, funcionó en una modalidad Piloto, aunque se extendió a muchos liceos del país. Esta reforma se caracterizó por la sustitución de asignaturas por áreas (Ciencias Sociales) en los dos primeros años de Ciclo Básico y recién en tercer año retomó las asignaturas y, por lo tanto, incorporó la enseñanza de la historia. Implicó una reforma profunda de los abordajes históricos, con un enfoque presentista, a lo largo de los tres años del Ciclo Básico. El programa de historia, de tercer año se titulaba “Uruguay en el mundo contemporáneo”, cuya última unidad abarcaba el período desde 1950 a la actualidad, o sea hasta 1996. Como se deduce de su título, el programa estaba enfocado

---

<sup>15</sup> En adelante, ATD

en la historia del Uruguay, especialmente en el siglo XX, y a pesar de la denominación “en el mundo contemporáneo” no se encuentran menciones al contexto internacional.

2006: aprobada durante el primer gobierno del Frente Amplio (2005-2010), conocida como la Reformulación 2006 por no tratarse exactamente de un nuevo Plan, enfocada en los dos ciclos de Enseñanza Secundaria, contó con participación tanto de delegados de las ATD, de las Salas de Didáctica de Formación Docente, como de la Inspección de Historia del CES, para la elaboración de los programas y tuvo alcance nacional. Buscó dar respuesta a un amplio movimiento del cuerpo docente, contrario a la Reforma de 1996, deseoso de establecer un único plan para todo el país. En el programa de tercer año del Ciclo Básico se incluyó el tratamiento de Uruguay hasta 1990.

El abordaje del tema estudiado se encuentra expresado en las siguientes unidades temáticas y del siguiente modo, para los programas de tercer año de Ciclo Básico.

En el programa de 1986: “UNIDAD 4: El Mundo después de 1945. 3. Uruguay: La tensión social, la crisis política y la quiebra institucional. El restablecimiento de la democracia”.

En el programa de 1996: “Unidad 2. Uruguay contemporáneo. D) Crisis del modelo económico, nuevos caminos, conflictividad social (1955-1973). Período autoritario (1973-1985). Reconstrucción democrática y cambio de modelo” y en su Reformulación de 2005: “UNIDAD 3: Uruguay en el Mundo Contemporáneo. De la bipolaridad al mundo de hoy. El estancamiento del modelo de país: la crisis política, económica y social. La dictadura (1973-1984); La restauración democrática”.

En el programa 2006: “UNIDAD II. 1930-1990. Uruguay. El estancamiento y la crisis económico-social y política. El avance hacia el autoritarismo. La dictadura cívico-militar y la recuperación democrática. El contexto intelectual y artístico. Los derechos humanos, los avances en su conceptualización y el rol de Estado”.

Para el programa de primer año de Bachillerato del Plan 1993 (Microexperiencia), el período aparece en las siguientes unidades: “II El Uruguay en la década del 60: Realidad político-institucional del país. Situación de los partidos políticos. La guerrilla urbana. El nuevo rol de las FFAA”. “III los gobiernos de facto y la vuelta a la democracia (1973-1985). El régimen de facto en el Uruguay: principales características. [...] Los esfuerzos por recuperar la institucionalidad democrática. El plebiscito de 1980. Vigencia de los partidos políticos. La reactivación sindical y el papel de los movimientos sociales. La salida hacia la democracia”.

En relación a los manuales a analizar, se los organizó por editorial y por año de edición:  
 Editorial Kapelusz, Autores: Traveresoni, Alfredo, Mazzara, Susana, “Tiempo 3”, 1989  
 Ediciones de La Plaza, Autores: Traversoni, Alfredo y Piotti, Diosma: “Historia del Uruguay siglo XX”. 1993

Editorial Monteverde, Autoras Abadie, Sara; Feo, Herminia; Galiana, María y Sandrín, Mary: a) “Historia Tercer año C.B.U. El siglo XX”, 1990 b) “Historia tercer año C.B. El siglo XX”, 1999; c) “Historia 3 C.B.U. Uruguay en el Mundo Contemporáneo.”, 2009

Editorial Monteverde, Autores: Cabanilla, Sandra y Gutiérrez, Marcos “Comprender el Uruguay Actual”. 2000

Editorial Ideas, Autores: Demasi, Carlos; Piñeyrúa, Adriana; Zavala, Ana y Artagaveytia, Lucila: “Pensar la historia 3”. 1990

Editorial Contexto, Autores: Crossa, Magdalena, Piñeyrúa, Adriana, Martí, Juan Pablo y Visconti, Alfredo: “Pensar la historia”. 2017

Editorial Santillana, a) Autores: Corral, Pilar; Amestoy, Beatriz; Decia, Alfredo y Di Lorenzo, Lydia: “Historia III. La construcción del mundo contemporáneo”, 1998<sup>16</sup>; b) Autoras: Artagaveytia, Lucila y Barbero, Cristina, “Historia. Mundo, América Latina y Uruguay 1850-2000”, 2009 y “Historia. Mundo, América Latina y Uruguay. 1850-2010”, 2015.

### **2.2.2. Entrevistas**

Otra técnica de recolección de información seleccionada para llevar a cabo la investigación fue la realización de entrevistas semi estructuradas a informantes calificados cuidadosamente seleccionados para obtener la visión de los protagonistas integrantes de las comisiones programáticas y autores de los manuales. De todo el universo posible se privilegió a la profesora Raquel García Bouzas, profesora de historia de larga trayectoria, inspectora de la asignatura a partir del año 1985, y, en consecuencia, integrante del equipo de reformulación de los programas. Se consideró importante recoger su testimonio, por el papel que jugó la Inspección de asignatura en el proceso de reorganización del sistema educativo.

Entre las autoras de manuales, se priorizó la consulta a aquellas de los manuales que aún están vigentes y que han actualizado sus ediciones. Por tal motivo se entrevistó al equipo integrado

---

<sup>16</sup> Este manual, a pesar de haber sido publicado en 1998 y responder al programa vigente, trata la historia del Uruguay hasta 1942, por lo tanto, quedó fuera del análisis realizado.

por las profesoras Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero, autoras de los manuales editados por Santillana y a la profesora Adriana Piñeyrúa, por ser integrante del equipo de “Pensar la historia” de editorial Contexto, tanto en su primera edición de 1990 como en la más reciente, de 2017.

Por su participación, desde el Serpaj, en un proceso muy temprano de estudio y difusión de la temática de las violaciones a los derechos humanos y sus múltiples intentos por incorporar el tratamiento de los derechos humanos en el sistema educativo, así como por su larga trayectoria como docente e investigadora, también se entrevistó a la historiadora Dra. Mónica Maronna.

En relación a las entrevistas, se privilegió la entrevista semi estructurada que proporciona

libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al encuestador. Se trata, en general, de preguntas abiertas que se responden dentro de una conversación, teniendo como ausencia principal la estandarización formal. La persona interrogada responde de forma exhaustiva, con sus propios términos y dentro de su cuadro de referencia a la cuestión general que le ha sido formulada (Ander Egg 1993, p. 227).

Estas entrevistas son las que posibilitan mayor flexibilidad al permitir un diálogo que se va enriqueciendo en el propio proceso, lo que se fundamenta también en el dominio que los entrevistados tienen del tema tratado. El conocimiento que la autora tiene tanto de los propios entrevistados, por tratarse de colegas, así como del trabajo de la elaboración de programas, por haber integrado la comisión programática de la Reformulación 2006, como por haber sido autora de un manual inédito para el programa de primer año de Bachillerato de la Microexperiencia de 1993, generó excelentes condiciones para aprovechar al máximo esas oportunidades. Este vínculo evitó que se generaran suspicacias o desconfianzas, y, por el contrario, favoreció la mejor disposición y colaboración por parte de los entrevistados.

Se buscó obtener información sobre la perspectiva de los autores en los diferentes momentos históricos en los que desarrollaron su tarea. Dados los diferentes contextos entre 1986 y 2017 a la hora de redactar un programa de historia o de escribir un libro de texto para estudiantes, se buscó relevar la percepción de los autores sobre la incidencia de ese contexto.

Con ese objetivo, para entrevistar a los autores de los manuales, se trabajó con la siguiente pauta, como marco de la entrevista, aunque en el curso de la conversación surgieron consultas específicas a partir de los propios aportes de los autores o de nuevas preguntas que aparecieron en el contexto de la información brindada. Las mismas fueron:

- ¿Qué desafíos implicó la escritura de la historia reciente en manuales para estudiantes de Enseñanza Media?
- ¿Considera que los avances en la política de memoria del Estado, tuvieron incidencia en la escritura de los manuales? ¿Cómo?
- ¿Tuvo acceso a las investigaciones históricas más actualizadas e intentó reflejarlas en su producción? Si lo hizo, ¿a cuáles? ¿Cómo se reflejaron?
- Puede señalar diferencias en la escritura de las diferentes ediciones, ¿cuáles?

Para los redactores de los programas se utilizó la siguiente pauta, con igual flexibilidad que para el caso anterior:

- ¿Qué desafíos implicó la redacción de un nuevo programa de historia en un momento tan cercano a la recuperación democrática? (Para la Comisión de 1986)
- ¿Con qué investigaciones históricas se podía contar para la selección de temas a integrar? (Para la Comisión de 1986)
- ¿Considera que los avances en la política de memoria del Estado, tuvieron incidencia en la redacción del programa? ¿Cómo?
- ¿Tuvo acceso a las investigaciones históricas más actualizadas e intentó reflejarlas en la redacción de los contenidos programáticos? Si lo hizo, ¿a cuáles? ¿Cómo se reflejaron?

### **2.2.3. Otras fuentes**

Para complementar el análisis en cuestión, observar reacciones reflejadas en la prensa a determinados episodios considerados claves en el marco de la investigación se realizó un estudio no exhaustivo de la prensa, particularmente del Semanario “Búsqueda” para relevar las características de los debates políticos en torno a la incorporación de la historia reciente en los programas de Ciclo Básico, en 1988.

Con el mismo fin se hizo una somera revisión de las Actas de Sesiones del Parlamento sobre el mismo tema, aunque esta revisión resultó infructuosa.

Se aclara que no se revisó prensa ni Diarios de Sesiones para debates posteriores, dado que estos ya han sido registrados fehacientemente por otros autores en artículos e investigaciones y no constituyen el eje central de esta investigación.

### 2.3. Variables a analizar

Las variables seleccionadas, en tanto construcciones realizadas desde un particular enfoque teórico (Azcona et al., s/f, p.71) fueron las siguientes:

- Denominación del período (proceso, dictadura, dictadura militar, dictadura cívico militar)
- Relatos explicativos sobre el Golpe de Estado
- Terrorismo de Estado
- Violaciones a los derechos humanos
- Figura del detenido desaparecido.
- Conceptos de Verdad y justicia
- Referencia a las políticas de memoria
- Dimensión regional de los procesos dictatoriales

Como se puede observar a partir de esta selección de categorías, el propósito no es abarcar todas las dimensiones posibles del tratamiento del pasado reciente, sino que se privilegia el enfoque vinculado a los derechos humanos, sus violaciones y la lucha por verdad y justicia. Por lo tanto, el tratamiento de los procesos económicos, demográficos, de integración regional, así como de los aportes culturales no serán tomados en cuenta, salvo en el número de páginas utilizado en cada manual para el abordaje del tema.

A su vez, resulta sustantivo relevar si se produjeron cambios, por ejemplo, en las explicaciones causales del Golpe de Estado, en la denominación del período o en la inclusión del estudio de las violaciones a los derechos humanos y, en ese caso por qué se produjeron. Por eso se buscó interrelacionar los enunciados de programas y los relatos históricos presentes en los manuales con los avances en las investigaciones históricas y las políticas de memoria desarrolladas por el Estado.

Para poder encontrar esas interrelaciones se trabajó en base a las recopilaciones de la producción historiográfica sobre el tema ya realizada en el trabajo de Marchesi y Markarian (2012) que aporta un recorrido muy bien organizado temática y temporalmente.

Respecto a las políticas de memoria, se tomaron en consideración algunos hitos fundamentales, como la publicación del Informe para la Paz, los primeros resultados de las excavaciones en los batallones militares, la implementación de las marcas de memoria. Se buscó posibles incorporaciones o modificaciones en los relatos de los manuales y en las propuestas

programáticas, relacionadas a las recomendaciones emanadas del Informe de la Comisión para la Paz, por ejemplo, o a la aparición de algunos cuerpos de detenidos desaparecidos en Uruguay. Se privilegiaron esos acontecimientos en el entendido que marcaron un vuelco en la actitud del Estado frente al tema de las violaciones a los derechos humanos. En el primer caso, porque fue la Comisión para la Paz, en 2003 con sus imperfecciones y limitaciones, el primer organismo que reconoció la responsabilidad del Estado en esas violaciones y además incluyó un capítulo en donde se recomienda la enseñanza de esta temática en todos los niveles de la enseñanza. La aparición de los cuerpos, producto del trabajo del equipo de antropólogos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de equipos argentinos, en 2006, porque comprobó la práctica de desaparición forzada realizada en el Uruguay durante la dictadura y negada por todos los gobiernos anteriores.

A pesar de la decisión de seguir un enfoque cualitativo para la investigación, se entendió necesario intentar cuantificar algunos aspectos del análisis documental a partir de la información recolectada, y así ofrecer una visión panorámica y comparativa de las categorías a analizar. Esa información refiere a cantidad de páginas dedicadas a la temática, la existencia y cantidad de imágenes y ejercicios. Con ese fin, se diseñaron tres tablas, una para los programas y dos para los manuales, en los cuales se sintetiza la información de algunas de las variables seleccionadas.

El número de páginas dedicado al pasado reciente se separó en tres, de acuerdo a las periodizaciones posibles, a partir de los criterios ya enunciados: el camino democrático a la dictadura, la dictadura cívico militar y la transición democrática. En esta distribución puede haber algunas pequeñas imprecisiones, dado que no todos los manuales utilizan esta misma periodización. En cuanto a imágenes y ejercicios o actividades, dadas las dificultades para cuantificar se procedió a realizar una organización en tres categorías: escasas, equilibradas y abundantes. También se estableció si las imágenes son meramente ilustrativas o si están acompañadas por actividades. La cuantificación –aproximada- se constató en el conjunto de páginas analizadas. En relación a la presencia de la historiografía y a la mención a las políticas de memoria, se decidió presentar en el cuadro sólo si se encuentran o no, dado que lo referente a cómo están integradas se desarrolla a lo largo del propio análisis.

### **Capítulo III. El pasado reciente en programas y manuales**

Al inicio de la restauración democrática, entre los múltiples asuntos a atender en el ámbito de Educación Secundaria, resultaba prioritario la implementación de nuevos planes que mostraran que se dejaba atrás el proceso dictatorial con todos los abusos que había implicado para docentes, estudiantes y funcionarios del sistema. Es así que, rápidamente en 1986 se aprobó y puso en práctica un nuevo Plan de estudios para Ciclo Básico de Educación Secundaria. A este primer plan, le siguieron luego, una experiencia piloto para el Bachillerato, en 1993, un Plan Piloto para Ciclo Básico en 1996 y una Reformulación programática para los dos ciclos en 2006. En todos los casos, con excepción de la experiencia piloto para Bachillerato de 1993, se redactaron manuales que en mayor o menor grado intentaron adecuarse a los contenidos programáticos.

El análisis documental de esta tesis se organizó a partir de la revisión de la información en programas y manuales en forma paralela. En términos generales, todos los programas de tercer año de Ciclo Básico y primer año de Bachillerato proponen el estudio de la historia contemporánea, aunque con énfasis y recortes diferentes en los marcos temporales y espaciales. Esto implicó que, en muchos casos, los manuales escritos para un programa pudieran seguir siendo de utilidad para la nueva versión programática, aunque la tendencia fue a la redacción de manuales congruentes con los nuevos programas. En definitiva, si bien no existe una correspondencia exacta entre programas y manuales, se consideró oportuno su tratamiento en conjunto. Es necesario tener en cuenta que, en el período que se va a estudiar, cada nuevo Plan planteaba un marco general y luego los programas fueron elaborando año a año. De modo que, el programa de tercer año del Plan 1986, se puso en práctica en 1988, el de la Microexperiencia de Bachillerato en 1993 por ser de primer año de ese Ciclo, el de la experiencia Piloto de 1996, en 1998 y el de la Reformulación 2006, en 2008. Estas pequeñas diferencias de tiempo, son importantes para contextualizar correctamente los contenidos a analizar y las controversias desarrolladas.

Siguiendo esta metodología, se establecieron los siguientes segmentos para el análisis:

- 1) Programa para tercer año de Ciclo Básico, correspondiente al Plan 1986 y manuales de Editorial Kapelusz, 1989, Editorial Monteverde, 1990 y 1999, Editorial La Plaza y Editorial Ideas, 1993.
- 2) Programa para primer año de Bachillerato correspondiente al Plan 1993 (Microexperiencia) para el que no se editó ningún manual específico.

3) Programa para tercer año de Ciclo Básico correspondiente al Plan Piloto 1996 y su reformulación en 2005 y manual de Editorial Monteverde, 2000.

4) Programa para tercer año de Ciclo Básico correspondiente a la Reformulación 2006 y manuales de Editorial Monteverde 2009, Editorial Santillana, 2009 y 2016 y Editorial Contexto 2017.

Luego de una descripción y abordaje general, sobre los principales cambios que se perciben tanto en programas como en manuales sobre el tratamiento de la temática, se analizaron concretamente los contenidos a partir de las categorías seleccionadas.

En términos generales, se puede decir que los programas de tercer año del Ciclo Básico de 1986 y su reformulación 2006, desarrollan contenidos que abarcan desde mediados del siglo XIX, a partir del proceso industrializador hasta la época más cercana al momento en que se elaboró cada uno de ellos tanto en el mundo como en América Latina y Uruguay y rigieron para la totalidad de los liceos del país. En cambio, el programa de 1993 para primer año de Bachillerato, así como el de 1996 para tercer año de Ciclo Básico están íntegramente dedicados al Uruguay del siglo XX, aunque incluyen el contexto mundial y sólo se aplicaron en modalidad piloto.

### **3.1. Programa del Plan 1986 y manuales correspondientes**

Como ya se adelantó, la tarea de las autoridades del sistema educativo que asumieron luego de la instalación del gobierno del Dr. Sanguinetti, el 1 de marzo de 1985 representó un desafío complejo en varias dimensiones. La enseñanza, había sido uno de los campos, en donde la dictadura cívico militar había calado más profundamente, destituyendo profesores y funcionarios, sancionando estudiantes, controlando férreamente todo el sistema, por considerarlo un ámbito privilegiado para influencias adversas a su doctrina.

Según la profesora García Bouzas (2018), Inspectora de Historia del CES entre 1985 y 1994, los inspectores que asumieron, a partir de la restauración democrática, “encontraron una situación extremadamente caótica en la Inspección”. Tuvieron que abocarse a “tareas de rastreo de información, ubicación de profesores, recorridas por liceos de todo el país y revisión de los programas”. En términos generales, los programas de Enseñanza Secundaria del Plan 76 no presentaban grandes problemas en relación a los trayectos conceptuales planteados, por lo tanto, su trabajo consistió fundamentalmente en la actualización de esos contenidos. Ante la pregunta

sobre si fue dificultosa la inclusión de la historia reciente, afirma que no lo recuerda como un tema de discusión dentro del cuerpo inspectivo, sino que se planteó con cierta naturalidad.

En el programa de 1986 la referencia a la historia reciente, ocupa el último ítem del punto 3 de la última Unidad denominada “El mundo actual”, con la siguiente formulación: “La tensión social, la crisis política y la quiebra institucional. El restablecimiento de la democracia”.

Si bien el enunciado sobre la historia reciente es muy acotado, es de destacar la importancia de su temprana inclusión en los programas de Ciclo Básico, teniendo en cuenta que la restauración democrática se produjo entre las elecciones de noviembre de 1984 y la asunción del primer gobierno democrático en marzo de 1985.

Este programa, acordado por el cuerpo técnico de inspectores, suscitó una gran polémica tanto entre las autoridades del sistema educativo como entre actores políticos. El programa fue aprobado por el Consejo de Educación Secundaria y enviado al CODICEN para su aprobación definitiva. Sin embargo, el CODICEN lo envió nuevamente al CES, aduciendo que “viola gravemente” el principio de laicidad dado que la “versión del mundo internacional que presenta el programa de historia es ‘claramente tendenciosa y carente de objetividad’” (Búsqueda, 24/3/1988, p.3). Si bien el CES tomó en cuenta las críticas del CODICEN, defendió la capacidad técnica del cuerpo de Inspectores y envió una nueva versión del programa a los tres días, el debate se mantuvo en el ámbito político y fue seguido por la prensa. Una vez más el tema de la laicidad se hacía presente y, en definitiva, el papel de la historia y su enseñanza escapaba de los ámbitos técnicos y se instalaba en el ámbito político. La mentada “objetividad de la historia” era reclamada por los actores políticos y por algunos medios de prensa, ya que, el periodista autor de este artículo va mucho más allá de las críticas planteadas por el CODICEN y alega que es ingenuo “no advertir que hay sectores que pretenden controlar la enseñanza para convertirla en un instrumento para el adoctrinamiento de la juventud y para la militancia por el cambio del sistema de convivencia política y social del país” (Búsqueda, 24/3/1988, p. 3). Si bien las principales críticas al programa referían a los aspectos del ámbito internacional, el semanario Búsqueda da cuenta en el número siguiente de un detallado informe realizado por el renombrado profesor de historia y senador por el Partido Colorado, Alfredo Traversoni, quien también menciona, en relación al pasado reciente del Uruguay: “Preferiríamos que el curso finalizara sin considerar la década del setenta. De todos modos, tal como está redactado actualmente este punto, parece una omisión no haber incluido ‘la

guerrilla' entre los antecedentes del quiebre institucional” (Búsqueda, 7/4/88, p. 3). De todo lo que podía estar omitido en el escaso enunciado del programa definitivo sobre los años 60: “La tensión social, la crisis política y la quiebra institucional. El restablecimiento de la democracia” la única preocupación del senador Traversoni es que no figure una referencia explícita a la guerrilla.

Las opiniones del senador tuvieron un interesante eco en el Presidente del CODICEN, el historiador y político del Partido Nacional Juan E. Pivel Devoto quien defendió con mucha convicción la inclusión del pasado cercano en los programas con la finalidad de defender a los estudiantes de otros malos caminos desde los cuales recibir información. Planteó con mucha claridad las diferencias entre la laicidad y la asepsia: “El alumno debe estar habilitado para defenderse de la deformación o interpretación tendenciosa que le proporcionan extra-cátedra (...) en todo es aconsejable no confundir el laicismo con la asepsia y la objetividad con la desinformación” (Búsqueda, 28/4/1988, p.16).

Sin embargo, la política del CODICEN no resulta del todo coherente, dado que el debate sobre los programas alcanzó también al de Geografía de tercer año de Ciclo Básico, cuya revisión fue solicitada por el órgano rector por considerar “que otorga a la materia un perfil economicista e ideologizante” (Búsqueda, 21/4/1988, p. 40). Como ejemplo, se cuestionaba la mención sobre la división del mundo entre países desarrollados y países del Tercer Mundo o la inclusión del tema El Nuevo Orden Internacional. El órgano rector también señalaba la necesidad de eliminar algunos textos de la bibliografía, tales como los Cuadernos del Tercer Mundo junto con obras de Eduardo Galeano y Darcy Riberiro.

En la misma línea de control, también se conoció una disposición del CES, enviada a las direcciones liceales para “hacer saber a los señores directores de los establecimientos liceales que no podrá efectuarse la distribución de ningún tipo de material que no se encuentre incluido en la bibliografía recomendada para las diversas asignaturas sin la previa autorización de la inspección docente” (Búsqueda, 28/4/1988, p. 16). Quedaba así demostrado la intención de ejercer claros controles por parte de un amplio sector político que pretendía “pasar la página” de esos episodios traumáticos para la sociedad uruguaya. A su vez, la prensa se hacía eco de esa política de olvido, enmarcándose en lo que podría llamarse una “política de silencio” o por lo menos una fuerte intención de silenciamiento de aquel pasado tan próximo como debatido.

En ese marco de debates el primer manual publicado para el programa vigente fue “Tiempo 3”, de los profesores Alfredo Traversoni y Susana Mazzara, en 1989. El período a analizar se encuentra enmarcado en el último capítulo denominado “Las décadas recientes” que abarca el proceso histórico desde 1946 hasta 1984. A su vez el capítulo transita por el tratamiento de los diferentes aspectos, políticos, económicos, sociales y culturales y no siempre, se separa el período de la dictadura. Resulta interesante, que justamente en “Los hechos políticos”, se relatan los acontecimientos desde la asunción del Consejo Nacional de Gobierno de 1952 hasta las elecciones de 1985, sin ningún subtítulo que separe los diferentes momentos, de modo que, el período de la dictadura, queda algo invisibilizado y por esa razón es difícil establecer las páginas que ocupa el período que se está analizando. El período completo abarca de la página 182 a la 217 de las que habría que restar 10 páginas que refieren a procesos entre 1947 y 1967 en los aspectos político, social, económico y cultural.

Llama la atención las características opacas y bastante conservadoras de este texto, en relación a su formato y diagramación, dado que el profesor Traversoni se había caracterizado por ser un innovador en materia de manuales. La mayoría de los textos de su autoría publicados en la década de 1960 o comienzos de los 70 -referidos tanto a historia nacional como universal- contaban con importantes novedades por la cantidad de imágenes y la diagramación atractiva para el estudiantado. Incluso el manual al que ya se hizo referencia “Historia de los siglos XIX y XX”, de 1970, estaba acompañado de un cuaderno de ejercicios con variadas actividades para los estudiantes, lo cual no era frecuente en los manuales de la época. Ese cuaderno de ejercicios fue muy utilizado en su momento y muchos años después, por la mayoría de los profesores que dictaban cursos referidos a ese período, en Enseñanza Secundaria.

Esas características opacas y conservadoras se mantuvieron en la edición del manual de 1993, “Historia del Uruguay siglo XX”, esta vez en coautoría con Diosma Piotti, en donde los autores optaron por no desarrollar el pasado cercano, sino que incluyeron un apéndice denominado “Cronología de los años recientes” que abarca de 1967 a 1984 y que ocupa de la página 405 a la 470. Explican los autores: “Hemos dejado un espacio de aproximadamente 25 años para tomar suficiente perspectiva y no penetrar en un período del cual son protagonistas nuestros contemporáneos y nosotros mismos” (Traversoni y Piotti, 1993, p. 396). Esto parece como un paso atrás, en relación a la publicación de 1989, en donde el período se incorporaba como parte del

proceso histórico del país, tal como también había sucedido con el manual citado anteriormente y publicado en 1970 que culminaba con las elecciones de 1966.

De todos modos, como se puede observar, esos 25 años ocupaban 65 páginas, mucho más de lo que dedicaban otros textos, incluso el de 1989 del propio Traversoni en coautoría con Susana Mazzara que rondaba las 35 páginas. Su lectura muestra que más que una cronología, se trata de un relato organizado cronológicamente, en el que se abordan los temas del período con ciertos énfasis y ciertas omisiones, como en todos los casos.

En 1990 se publicó “Historia, tercer año CBU”, editado por Monteverde, escrito por las profesoras Sara Abadie, Herminia Feo, María Galiana, Mary Sandrín, que desarrolla la historia reciente en el tomo dos desde la página 303 hasta la 321, incluyendo las actividades para los estudiantes. Los títulos que organizan el período son:

- “Agudización de la crisis y debilitamiento de la convivencia democrática. Elecciones de 1971”
- “La quiebra institucional. Características económicas del período (1967-1973)”
- “El pasado cercano. Características generales del proceso político entre 1973-1985”

El manual resultó muy novedoso, en el momento de su aparición. Por un lado, la reproducción de una obra del artista plástico estadounidense Jackson Pollock, elegida como ilustración de tapa, ya le daba al libro un sello de contemporaneidad y ruptura con la tradición. En su interior, el texto es más reducido que en manuales anteriores, las páginas presentan amplios márgenes y en ellos se sitúan, algunas ampliaciones de informaciones específicas, fotografías o breves subtítulos que más bien funcionan como llamadores para focalizar el tema que se está tratando en el cuerpo del texto. También se incluyen muchos resaltados en la tipografía y algunos recuadros o títulos en tipografía de otro color. Si bien el relato histórico es muy resumido, por lo tanto, la información es menor que en textos anteriores, la diagramación parece reflejar nuevas concepciones respecto a la enseñanza de la historia en el Ciclo Básico, menos información en cada página lo cual produce un formato más “liviano” que invita a la lectura. La actualización de la información, que introduce la mención a las elecciones de noviembre de 1989 también fue un elemento innovador en ese momento y más si se toma en cuenta los debates generados en torno al programa. En cambio, no presenta aportes novedosos en relación a las imágenes seleccionadas ni a los ejercicios. Ambos son escasos y no reflejan modificaciones sustantivas en el modelo de

presentar la historia a enseñar. Tampoco hay una presencia importante de las posiciones de los historiadores frente a las investigaciones del período, salvo en algún texto previsto para una actividad, lo cual muestra que la importancia de la incorporación de la historiografía en las clases de historia aún no estaba presente.

En la edición siguiente de este manual “Historia, tercer año CB”, de 1999, de las mismas autoras, la temática se desarrolla con un poco más de extensión. Aunque la cantidad de páginas es casi la misma -página 204 a 223- e incluye ejercicios y tareas para los estudiantes, hay más información en el cuerpo del texto.

Los títulos del período señalan:

- “Agudización de la crisis y debilitamiento del sistema democrática”
- “La quiebra constitucional, 1973: el marco en el que se produce”
- “El pasado cercano

La transición democrática 1980-1984

El retorno a la democracia 1985-1996”

El manual “Pensar la historia 3”, de autoría colectiva también, escrito por los profesores Carlos Demasi, Adriana Piñeyrúa, Ana Zavala y Lucila Artagaveytia, todos integrantes de la Sala de profesores de historia del Colegio Seminario, tiene un formato poco atractivo, en relación a otros manuales de la misma época. Sin embargo, su primera edición causó un gran impacto en el profesorado, sobre todo por la densidad conceptual del relato y la cantidad de documentos presentados, así como el cuaderno de ejercicios que lo acompaña. Los autores habían iniciado ya, con la edición del manual para primer año, un camino diferente, con mayor integración de fuentes y opiniones de historiadores en una clara invitación al profesorado a utilizar esos dispositivos para sus clases.

El tema de la dictadura y la salida democrática se aborda solamente en unas escasas tres páginas (198 a 200), bajo el título “Tensión social y ruptura institucional (1968-1980)” y “La salida democrática (1980-1985)”.

Piñeyrúa (2018), autora de los manuales de Pensar la historia, plantea que la inclusión de la historia reciente significó un desafío, pero no una dificultad; recuerda cómo esas temáticas se discutían en la Sala de profesores de historia del Colegio Seminario, ámbito que reunía a todos los autores. Una estrategia utilizada para evitar conflictos implicó el abundante uso de documentos

para explicar, por ejemplo, las diferentes posturas. Esta metodología no fue solamente utilizada para el tratamiento de la historia reciente ya que tuvo la intención fundamentalmente de “problematizar el texto que era más breve, aunque el de tercero es el menos breve de los tres [en referencia al de primero y segundo año ya editados] pero el documento siempre [aparecía] apoyando aquello que era discutible”. Menciona también la falta de investigaciones tanto historiográficas como periodísticas, en referencia a los años ‘60 y vuelve a la importancia de la incorporación de documentos en el texto, tomando como ejemplo, el aumento de la violencia en esos años: “sí referencias a los hechos, describir el hecho y la interpretación que esté en el documento” (Piñeyrúa, 2018).

En el mismo sentido opina Maronna (2018), autora de un manual para Bachillerato<sup>17</sup> que no será analizado en este trabajo dado que excede el objeto de estudio. Sus comentarios respecto a las trayectorias de los debates y las reflexiones de los historiadores, resultan útiles como referencia para caracterizar el momento. En primer lugar, recupera la discusión en torno a la pertinencia de estudiar la historia reciente, “cuando yo estudiaba investigación en historia uno de los temas que se planteaba era si el pasado reciente se podía estudiar o no, como pregunta general, no vinculada solamente al caso uruguayo, o sea cómo se vinculaban los historiadores con aquellos hechos de los que fueron testigos o protagonistas”. Sin embargo, unos años más tarde esa discusión a nivel del cuerpo de investigadores, quedó saldada y por lo menos en los ámbitos en los que trabajaba la docente, no se cuestionaba su estudio ni enseñanza: “los desafíos referían a cómo conseguir el mejor material posible y como llevar adelante el tratamiento más responsable y era posible llevarlo a las aulas; no estaba prohibido trabajar esos temas”. (Maronna, 2018)

Respecto a la redacción del manual, corrobora, al igual que la profesora Piñeyrúa, la falta de investigaciones disponibles, sobre todo para el estudio de los años ‘60 y las explicaciones del Golpe de Estado, porque en ese momento “se miraba más la salida que la entrada en la dictadura” (Maronna, 2018), aunque ya había producción especializada, sobre todo en lo económico y político, emanada de los centros de investigación.

Más allá de la escasez de materiales para estudiar el período, la docente manifiesta no haber tenido dificultades para la redacción del manual. Sin embargo, recuerda cómo unos años más tarde, ya en los años 90, la prensa más conservadora desarrolló una campaña de crítica a la publicación.

---

<sup>17</sup> Nahum, Frega, Maronna y Trochon (1990) El fin del Uruguay liberal 1959-1973, Montevideo, EBO.

El acento estuvo puesto en la crítica al tratamiento dado a los años 60 y no específicamente a las causas del Golpe de Estado; “se cuestionaba si le dedicábamos tres renglones más a un tema que al otro, cosa que estaba lejos de nuestras intenciones” (Maronna, 2018). Le resulta curioso que la pelea por la construcción de ese relato histórico se diera “mucho después” de la publicación del manual y, aunque quedó circunscripta a artículos del diario El País, esa opinión oficiaba como un cierto “control” sobre el relato que se construía desde los libros de texto en relación a los años ‘60. La autora manifiesta no haber dado importancia a esos artículos dado que:

Se trataba de críticas que nada tenían que ver con la historia, eran meramente políticas, porque en los 90 se instala la discusión en torno a quiénes son los culpables del Golpe de Estado y ahí se generó una cultura de miedo, o, por lo menos, de prevenciones en relación a lo que se escribía sobre el período. Se instalan discusiones que la historiografía ya había superado, discusiones políticas que nada tienen que ver con la historia. (Maronna, 2018)

Considera que estas discusiones, en donde reaparece el tema de la laicidad, la neutralidad y la objetividad pueden haber generado diferentes reacciones por parte del cuerpo docente, “en algunos profesores, más ganas de incluir el pasado reciente en sus clases y en otros un alejamiento del tema para no ‘complicarse’ la vida, en definitiva, que pudo haber provocado cierto efecto en la autocensura” (Maronna, 2018).

Sintetizando el análisis para esta primera etapa, se podría avanzar sobre la idea que desde los primeros años posteriores a la restauración democrática hubo intenciones de incorporar el estudio del pasado reciente, lo cual se manifiesta en su inclusión, tanto en programas como en manuales. Esta inclusión, es general, es poco específica debido a la escasez (no ausencia) de investigaciones históricas que permitieran la construcción de un relato más complejo. Los actores involucrados, consultados para este trabajo manifiestan no haber tenido dificultades para esa incorporación a pesar de los debates que la inclusión de la historia reciente en la enseñanza generaba entre actores políticos.

### **3.2. Programa 1993: Microexperiencia**

Este programa de historia, así como todo el Plan 1993 fue muy innovador. Se trataba de un programa diseñado para trabajar en una coordinación permanente con Geografía y está dedicado a un período muy acotado de la historia del Uruguay, 1946 a 1990 con importantes referencias al contexto mundial y latinoamericano. Según puede leerse en la fundamentación, el programa “define un campo interdisciplinario basado en las coordenadas fundamentales de espacio (geográfico) y tiempo (histórico)” (CES, Uruguay en el mundo actual. Historia. Microexperiencia,

1993). En cada unidad, además del punteo temático, se desarrollaba una fundamentación, objetivos y un núcleo variable dedicado, sobre todo, a la metodología de enseñanza.

La unidad II del programa, se denomina “El Uruguay en la década del 60 (1958-1973)”, en el punto 4) se plantea “El Uruguay y el mundo en la cultura de los años 60” y en el punto 5) “Realidad político institucional del país. Situación de los partidos políticos. La guerrilla urbana. El nuevo rol de las FFAA”.

La Unidad III “Los gobiernos de facto y la vuelta a la democracia (1973-1985) incluye, además del contexto mundial, el punto 1) “El Régimen de Facto en el Uruguay: principales características”; 2) “La política económica y sus diversas orientaciones”; 3) “Cambios en la evolución de la sociedad. Modificaciones del nivel de vida. Redistribución de la población. Desarrollo del sector informal”; 4) “Los esfuerzos por recuperar la institucionalidad democrática. El Plebiscito del 80. Vigencia de los partidos políticos. La reactivación sindical y el papel de los movimientos sociales”; 5) “La salida hacia la democracia”.

A pesar de tratarse de un programa dedicado en su totalidad a la historia reciente en un sentido amplio, dado que el comienzo está pautado en 1947, llama la atención, la generalidad de los enunciados y la ausencia total de un vocabulario específico para referirse a estos procesos.

Se mantiene la denominación “Régimen de Facto” que ni siquiera aparece entre comillas, lo cual podría indicar que se está haciendo referencia al nombre asignado por el propio régimen a la dictadura cívico militar y tampoco hay referencias a las violaciones a los derechos humanos ni al Terrorismo de Estado.

Como ya se adelantó, este Plan se mantuvo como experiencia piloto en pocos liceos del país, generó muchos debates entre el cuerpo docente por la falta de experiencia para trabajar un programa coordinado con otra asignatura, por las dificultades de implementación para que esa coordinación fuera efectiva y por reclamos de actualización por parte de los enseñantes en la historia del pasado reciente. A pesar que el tema ya estaba incluido desde los programas de 1986, al ser el último punto de un extenso programa que abarcaba el mundo, la región y Uruguay, entre mediados del siglo XIX y fines del siglo XX, el pasado cercano del Uruguay, pasaba, en cierto sentido, desapercibido para aquellos profesores que no tenían intención de trabajarlo y su no inclusión en los cursos podía quedar justificado por la falta de tiempo para desarrollar todos los contenidos programáticos.

Con el programa de 1993, el profesorado debió enfrentar la enseñanza del pasado reciente, dado que el curso comenzaba con el período de la posguerra y eso condujo a divergencias entre quienes apoyaban su inclusión como temática central del currículum y quienes no estaban de acuerdo. En varias Salas Docentes organizadas por la Inspección de Historia del momento, se produjeron debates sobre el punto, e incluso hubo profesores que adujeron la no disponibilidad de materiales historiográficos para preparar ese curso. Como puede constatarse y ya podía hacerse en aquel entonces, la producción historiográfica sobre el pasado reciente, si bien estaba en ese momento transitando por un período de letargo, ya era suficiente como para que el cuerpo docente pudiera actualizar sus conocimientos.

Prueba de las dificultades, miedos, inseguridades u objeciones del profesorado para enseñar esta temática, es que a pesar de la centralidad que tenía el pasado reciente, había docentes que evitaban su tratamiento. Eso se lograba extendiendo los primeros puntos referidos al contexto mundial, repasando antecedentes como la segunda guerra mundial, “inventando” proyectos interdisciplinarios que nunca estaban enfocados en las cuestiones centrales del programa.<sup>18</sup>

Quizás por el hecho que este Plan no se extendió a todo el país y solamente se mantuvo en cuatro liceos de Montevideo y cuatro del interior, o por las dificultades de sus contenidos, no se publicó ningún manual específico.<sup>19</sup>

### **3.3. Programas del Plan Piloto 1996 y manuales correspondientes**

Una de las novedades sustantivas de este Plan, ideado y conducido por el sociólogo Germán Rama, presidente del CODICEN entre 1995 y 2000, fue que el currículum se organizó por áreas en los dos primeros años de la Enseñanza Media (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y recién en tercer año se retomaban las asignaturas. Por lo tanto, el único año en el que se encontraba la asignatura Historia, como tal, era tercer año y su enseñanza se planteaba de forma coordinada con Geografía, tal como se explica en el documento Propuesta Programática Experiencia Piloto – Ciclo Básico – Educación Media – 1998:

En la culminación del Ciclo Básico en el área de Ciencias Sociales, se ha propuesto abrir el área en dos asignaturas: por un lado “Geografía económica y social del Mercosur” (...) y por otro “Historia y desarrollo del Uruguay” (...) Estos dos programas deberán estar

---

<sup>18</sup> Las reflexiones de estos párrafos provienen de los recuerdos de la autora que fue profesora de los cursos de este Plan desde el primer año, en varios liceos de Montevideo, participó en las Salas Docentes y convocatorias varias por parte del CES para tratar las dificultades planteadas por el cuerpo docente.

<sup>19</sup> La autora, junto con la profesora Leonor Piñeyro, redactó un manual en el marco del año sabático, concedido por el CES en 1995, pero nunca llegó a editarse.

necesariamente coordinados dentro del área en una línea de continuidad con los programas anteriores. (ANEP, Historia 3er. año, p. 431)

El programa, denominado “Comprender el Uruguay actual”, constaba de tres grandes Unidades, la primera dedicada al “Uruguay del Novecientos”. La segunda, dedicada al “Uruguay contemporáneo” está organizada por líneas temáticas: demografía, economía, sociedad y proceso político, en consonancia con lo planteado en la fundamentación del Programa: “El programa de Historia pretende, con un fuerte anclaje en un enfoque propiamente histórico, continuar en una apertura hacia otras Ciencias Sociales como la demografía, la Economía, la Sociología y la Ciencia Política” (ANEP, Historia tercer año- Propuesta programática Experiencia Piloto- Ciclo Básico-Educación Media- 1998). Dentro de la línea del proceso político, se introduce en el punto e) “Período autoritario (1973-1985)” y en el punto f) “Reconstrucción democrática y cambio de modelo. El pluripartidismo hoy”.

En la unidad 3 denominada “Problemas y desafíos”, en el último punto aparece “El pasado reciente y la construcción de la memoria”.

Este programa fue reformulado en 2005 bajo el nombre de “Uruguay en el mundo contemporáneo”. Fue organizado con una estructura en tres columnas; en la primera figuran los asuntos relativos al contexto mundial y americano, en la segunda las referidas a Uruguay y en la tercera los conceptos clave para cada unidad.

En la unidad 3, titulada “De la bipolaridad al mundo de hoy (de 1950 a la actualidad)”, en la columna referida al contexto mundial y americano se lee, en el punto 3.5 “De las dictaduras de los años 70 a la recuperación democrática de los 80”. En la columna correspondiente a Uruguay, en el punto 3.9, se lee “La Dictadura (1973-1985)” y en el siguiente 3.10 “La restauración democrática”. Mientras que en la columna referida a los conceptos clave se encuentran: “Constitución, Golpe de Estado, Dictadura, Plebiscito, Amnistía”, en relación a los puntos que tratan Uruguay.

A pesar que el programa comienza con los problemas de la formación nacional, términos como Constitución y Plebiscito que deberían aparecer vinculados a este asunto el primero y el segundo al reformismo batllista, ambos temas de la Unidad 1, aparecen recalcados en relación al proceso de la dictadura. Esto podría demostrar un especial interés por parte de los autores del

programa de poner énfasis en la responsabilidad de la dictadura al dejar sin efecto la Constitución y en la trascendencia del Plebiscito de 1980.

En la Unidad 4 “Algunos desafíos del tercer milenio”, aparecen temas referidos a la integración, a los desafíos tecnológicos, problemas del medio ambiente, la convivencia pacífica, pero desaparece el punto referido a “la construcción de la memoria” que figuraba en la propuesta inicial. Podría tratarse solamente de una omisión, pero sin duda, resulta un paso atrás en relación a la inclusión de una perspectiva tan importante para su abordaje en la enseñanza de la historia.

Para acompañar esta Reforma y este nuevo programa se realizó un manual o Libro para el alumno, titulado, igual que el Programa, “Comprender el Uruguay actual”. Fue escrito por los profesores Sandra Cabanilla y Marcos Gutiérrez, editado por Monteverde y el CODICEN en el año 2000.

Una característica de este Plan, fue que la ANEP repartió estos manuales a las bibliotecas liceales para ser entregados en préstamo a los estudiantes durante todo el año lectivo. De manera que este manual, se convirtió en el texto “oficial” para los estudiantes de ese Plan. En el Plan 1986, existían diferentes manuales entre los cuales estudiantes y profesores podían optar, los editados por Monteverde, los editados por Ediciones Ideas y los editados por Kapelusz. Del mismo modo, a partir de la reformulación 2006 también aparecen diversidad de opciones: los manuales de Monteverde, los de Santillana y los de Contexto (que son las actualizaciones de los de Ediciones Ideas), o sea que no hay manuales “oficiales” ni especialmente recomendados por las autoridades.

En el manual “Comprender el mundo actual”, el pasado reciente abarca las páginas 67 a la 81 bajo los subtítulos “Colegialismo y presidencialismo”, “El período autoritario” y “La restauración de la democracia (a partir de 1985)”, luego en las páginas 100 a 102 se trata el proceso económico y en las páginas 154 a 157 se hace referencia a “El pasado reciente y la construcción de la memoria colectiva”. Aunque en el texto se habla explícitamente de Golpe de Estado y dictadura militar, la periodización del proceso no sigue exactamente la planteada por González, (1993) sino que se realiza una especie de simplificación según la cual se unen las dos primeras etapas (comisarial y ensayo fundacional) entre 1973 y 1980 y una segunda como dictadura transicional, en donde se utiliza la misma denominación del autor, sin embargo, éste no es citado.

El manual no aporta grandes novedades en materia de diagramación, mantiene la estructura de un texto central y un margen amplio en donde se ubican otras informaciones específicas sobre

hechos que se quiere resaltar, generalmente, acompañados de imágenes, caricaturas o fotografías. En algunos casos se introducen propuestas de actividades para los estudiantes, en las cuales se plantean búsqueda de información y proyectos de inicio a la investigación. También se incluyen imágenes, documentos y cuadros en el propio cuerpo del texto que es más abundante que en manuales anteriores. Utiliza un lenguaje sencillo, comprensible para los estudiantes, pero la voz de los historiadores aparece en muy pocas oportunidades.

### **3.4. Programa de la Reformulación 2006 y manuales correspondientes**

La Reformulación 2006 tuvo algunas características particulares. Llevada adelante por las nuevas autoridades, esta vez designadas por el gobierno del Frente Amplio que había ganado las elecciones por primera vez en el año 2004, fue realizada por una Comisión con amplia participación de los docentes, como ya se adelantó. Fue puesta, además, a consideración de algunos académicos, para su revisión y finalmente aprobada por el CES y el CODICEN.

Uno de los aportes más importante que incorpora esta reformulación es la inclusión de la perspectiva de derechos humanos, como se consigna en la fundamentación del programa de Historia de tercer año de Ciclo Básico:

Asimismo, se sugiere que el tratamiento de los temas del Programa contemple y considere, de manera articulada, la evolución histórica de los Derechos Humanos a nivel mundial y en nuestro país, que incluya la defensa de la dignidad humana, de los instrumentos legales para garantizarlos y la responsabilidad individual, social, grupal y política en su defensa, evitando toda forma de discriminación. La indagación sobre la vigencia y violación de los Derechos Humanos habilitará y brindará oportunidades a los/las estudiantes no sólo a participar activamente en su ejercicio y defensa como ciudadanos responsables y respetuosos del pluralismo cultural y de valores, sino a asumirse como sujetos de derechos. (CES, 2006)

Más allá de lo consignado en la fundamentación, esto se traduce, por primera vez y de forma explícita en un programa: “Los Derechos Humanos, los avances en su conceptualización y el rol del Estado”, como último punto de la unidad II.

Este programa también está estructurado en tres columnas, en la primera se anotan los contenidos seleccionados, en la segunda los conceptos clave o estructurantes y en la tercera las estrategias o procedimientos a trabajar.

En todo momento, en la fundamentación, se insiste en la autonomía de los docentes para realizar sus propias opciones, tanto en la selección de contenidos, como en los conceptos estructurantes o en las estrategias a enseñar.

Presentamos una explicitación de ciertos conceptos clave y conceptos estructurantes y procedimientos de nuestra disciplina a trabajar a lo largo de todo el curso. Su ubicación es el resultado de un proceso de selección y jerarquización por parte de la Comisión, lo cual no impide que el profesor/a realice las modificaciones que considere oportunas, de acuerdo a su diseño. Será imprescindible la utilización, a lo largo de las unidades, de los diversos procedimientos comunes a varias disciplinas como la comparación, la argumentación, decodificación, entre otros. (CES, 2006)

El programa está dividido en bloques temporales y cada uno de ellos está organizado en espacios: Estados Unidos y Europa; América mestiza y Uruguay. La historia reciente se encuentra desarrollada en la Unidad II “1930-1990” que en el apartado de Uruguay consigna: “El estancamiento y la crisis económico-social y política. El avance hacia el autoritarismo. La dictadura cívico militar y la recuperación democrática. El contexto intelectual y artístico. Los Derechos Humanos: los avances en su conceptualización y el rol del Estado”. Entre los conceptos clave, en relación al tema a estudio, se encuentran Golpe de Estado, dictadura y derechos humanos.

Como se puede apreciar, en esta reformulación aparecen algunos cambios sustantivos en relación a las propuestas anteriores. Según Bordoli (2016):

Los diseños curriculares [...] significan, de manera particular, los trazos heredados y los elementos contingentes con nuevas maneras de apreciar los desarrollos de la cultura y las disciplinas así como las formas educativas propias en un momento y en el seno de una sociedad concreta. [...]. Las propuestas de planes y programas son pues efectos de variadas y complejas interrelaciones de estos elementos en un enclave socio-histórico específico. (p. 1120)

Parece claro que la inclusión de la temática de los derechos humanos y el rol del Estado responden a ese “enclave socio-histórico” del que habla Bordoli, signado por el triunfo de la izquierda en las elecciones de 2004, el cambio de autoridades a cargo de la enseñanza, los diversos “combates por la enseñanza de la historia reciente” que se dieron en esos momentos y la perspectiva de derechos humanos como un lineamiento programático del CODICEN respecto a la política educativa.

Una vez puesta en marcha esta reformulación, se actualizaron los manuales y así, en 2009 apareció una nueva edición del manual de tercer año publicado por Monteverde, “Uruguay en el mundo contemporáneo”. Organizado en vastos capítulos, de acuerdo a cortes temporales y en su interior a los diferentes espacios a estudiar, mantiene las características de las ediciones anteriores, aunque la información es más abundante.

En el capítulo III “De la bipolaridad al mundo de hoy (1950 a la actualidad), se aborda la historia reciente desde la página 232 “Los gobiernos bajo la nueva Constitución (1967)” a la 247 en donde culmina “El gobierno de Julio María Sanguinetti”. El libro incorpora más imágenes, cuadros y actividades que en las ediciones anteriores. Se trata en general de fuentes primarias y sólo en pocos casos se incluye la voz de los historiadores.

También la editorial Santillana, editó un nuevo manual: “Historia. Mundo, América Latina y Uruguay (1850-2000)”, escrito por Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero. Éste incorporó varias innovaciones, respecto al manual anterior<sup>20</sup>, debido en parte a los 10 años transcurridos entre una y otra edición, al cambio de propuesta programática y a la renovación del equipo redactor. El libro está organizado en secciones y éstas en capítulos que abarcan períodos que sólo llevan por título el ámbito espacial y temporal que abarcan: “Mundo 1973-2000”, “América Latina 1973-2000” y “Uruguay 1973-2000”. Cada capítulo comienza con un apartado titulado “Pensemos juntos” y culmina con otro apartado que incluye actividades de integración. El capítulo que se analizó abarca de la página 270 a la página 293, en un total de 310 páginas.

La edición de 2016, “Historia. Mundo, América Latina, Uruguay (1850-2010)” de las mismas autoras, contiene una organización similar. El libro también está dividido en grandes cortes temporales y espaciales pero los cortes y la organización de los espacios son diferentes. Para el período a estudiar el libro se organiza en dos grandes cortes: “Mundo 1945-2015” y “América Latina y Uruguay (1945-2010)”. En este último capítulo hay un apartado dedicado a América Latina que abarca 8 páginas (234 a 242) y el resto a Uruguay (242 a 285). El proceso de la dictadura y la transición abarca de la página 258 a 274 y la democracia recuperada de la 276 a 285.

Consultadas las autoras respecto al espacio dedicado al tratamiento del pasado reciente, manifestaron, en primer lugar, el asunto recurrente, sobre el lugar que ocupa la historia reciente en programas y manuales. El encare diacrónico de los procesos a estudiar, lleva a que este período esté al final o cerca del final de los temarios. Según las autoras, esto produce un recorte en su tratamiento, ya que el número de páginas de un manual está pautado y no es decisión exclusiva de los autores. Este argumento es muy similar al que aducen los docentes respecto al tratamiento de

---

<sup>20</sup> El manual anterior de la Editorial Santillana, no fue analizado dado que no incorporaba los temas objeto de análisis de este trabajo,

estos temas en el aula. En muchos casos, ante la ausencia del tratamiento del pasado reciente, la respuesta se sintetiza en la imposibilidad de “llegar a dar todo el programa”.

Artagaveytia (2017) también refirió a lo que se conoce como “tradiciones de enseñanza”, es decir a la existencia de temas, procesos, incluso acontecimientos que “tradicionalmente” son enseñados. Este argumento, explica, en parte que los manuales escritos por las autoras, no dediquen a la historia reciente todas las páginas que consideran necesarias, ya que “saben” que la mayoría de los docentes consagren mucho tiempo a la enseñanza de la primera guerra mundial y otros temas del comienzo del curso. Para ello, necesitan disponer de información abundante y tanto las autoras como la editorial, deciden utilizar muchas páginas del libro y recursos para el abordaje de esos primeros temas.

Pero aquí entran otros desafíos (...) se trata de una manual que debe responder a lo que los profesores enseñan junto con lo que vos consideras que es importante. Si yo miro el último libro de tercero, el espacio dedicado a la primera guerra mundial es totalmente “desaforado” en relación al pasado reciente (...). Uno hace concesiones, no son concesiones éticas, en cuanto un docente quiere que la primera guerra mundial esté bien desarrollada y ahí estén las últimas posturas historiográficas, y de golpe, no hacés ese mismo trabajo con la historia reciente porque te quedaste sin hojas... (Artagaveytia y Barbero, 2017)

El planteo deja abierto el dilema respecto a cómo se supera esta especie de círculo vicioso, según el cual, los manuales continúan contribuyendo a prolongar las tradiciones de enseñanza en lugar de ser dispositivos que ayuden a modificarla.

En las dos ediciones -más en la segunda que en la primera- cobran mucha relevancia las nuevas miradas de historiadores a través de documentos (Carlos Demasi, sobre los archivos, p. 262, Álvaro Rico sobre la gradualidad del Golpe de Estado, p. 280; Marcelo Viñar y Daniel Gil sobre la vida privada, p. 262). Al respecto señalan las autoras que pudieron consultar “todo lo producido por la gente que nos interesa; la posibilidad después de traducirlo, aunque fuera en un recuadro, [fue] poca, pero creo que quien lee, se da cuenta que están allí, sobre todo en esta última versión” (Artagaveytia y Barbero, 2017).

Estas nuevas ediciones de la editorial Santillana, marcan claras diferencias con el estilo de los manuales anteriores. En primer lugar, hay que destacar los avances técnicos que permiten realizar publicaciones a todo color y con una excelente calidad de impresión tanto en el texto como en las imágenes y reproducciones, convirtiendo a estos libros en productos mucho más atractivos para los lectores. Reflejan, además, otra concepción del trabajo con la historia en la diagramación

y propuesta del libro, en donde se presentan espacios específicos para incorporar la voz de los historiadores o estudiosos o los principales hallazgos sobre un tema, titulados “¿Qué hay de nuevo?”. Otro espacio innovador es el llamado “Y en todas las épocas” dedicado especialmente a trabajar con las permanencias o las líneas de larga duración. También tiene mucha importancia el cuento o relato, utilizado como dispositivo para alguna temática en particular. Y finalmente, cada capítulo concluye con un espacio de actividades para los estudiantes que apelan al uso de procedimientos y estrategias cada vez más complejos.

Para el tratamiento específico de este período, a pesar que se abordan diferentes aspectos en lo político, lo económico y lo social, el texto refleja un fuerte énfasis en la perspectiva política, sobre todo en relación al análisis desde las diferencias sustanciales entre un estado de derecho y una dictadura, tanto en el texto como en el paratexto. Esta intencionalidad fue explícitamente reconocida por las autoras en la entrevista realizada en donde señalaron que, al igual que en un programa o una clase, siempre es necesario realizar opciones respecto a los énfasis y enfoques a utilizar. Puede resultar interesante plantearse como hipótesis si estas opciones responden solamente a intereses particulares de las autoras en relación a sus concepciones sobre la historia o también están habilitadas e impulsadas por los resultados de las investigaciones y de las políticas desarrolladas por el Estado.

En definitiva, la pregunta que podría plantearse a continuación, sería si la existencia de un apartado específico referido a las violaciones a los derechos humanos y una recomendación de abordar todo el programa desde la óptica de derechos humanos en la Reformulación 2006, ha tenido alguna incidencia en la inclusión de esta temática en los manuales.

La nueva edición del manual “Pensar la historia” de editorial Contexto se hizo esperar muchos años y apareció finalmente en diciembre de 2017. El equipo redactor se renovó en gran parte y quedó constituido por Magdalena Crosa, Adriana Piñeyrúa, Juan Pablo Martí y Alfredo Visconti. Seguramente por ser el manual más actual, es el que dedica mayor número de páginas a la temática que se está estudiando, “Los tiempos de violencia” referidos al período 1967 a 1973, abarcan desde la página 130 a la 140; “La dictadura uruguaya” de la página 141 a la página 170 y “Construir la democracia”, de la página 171 a 173. Los ejercicios correspondientes se encuentran en las páginas 177 a 180, de un total de 215. El tema forma parte del capítulo 6: “América Latina y Uruguay desde los años sesenta hasta fines del siglo XX”.

El manual presenta una información más extensa que los otros, dado que está previsto para alumnos de tercero de Ciclo Básico y primero de Bachillerato Diversificado de Enseñanza Secundaria. Plantea una visión de la historia actualizada e incluye los resultados de las investigaciones más recientes. Está escrito en un lenguaje comprensible, con un relato muy fluido y contiene una serie de recuadros, imágenes y documentos de gran utilidad para favorecer una buena enseñanza de la asignatura. El texto central se inicia como un diálogo con los estudiantes, como un recurso de acercamiento entre autor y lector y en algunas oportunidades, aparecen preguntas formuladas al estudiante-lector, como forma de despertar el interés. Como característica general puede señalarse que el texto al igual que los de las otras editoriales, mantiene un formato en donde en cada página se comparte relato informativo, de autoría de los profesores acompañado de gran número de documentos de todo tipo, escritos, gráficos, mapas, fotografías. Incluso algunas páginas están solamente compuestas por documentos (143, 156, 164,165). Esto demuestra, en principio, una forma de concebir la historia y su enseñanza muy vinculada a la idea de la necesidad de enseñar a través de los historiadores, es decir de los relatos construidos a partir de las investigaciones y de los documentos, las fuentes. A su vez, esta gran cantidad de documentación habilita al profesorado a realizar una selección, en relación a cuáles utilizar, ya que difícilmente podrán ser revisados todos los materiales que se aportan, en un mismo curso.

En este sentido parece un manual que efectivamente apuesta a la idea de una historia en permanente construcción y propende una enseñanza analítica, en donde prima la elaboración y la reflexión sobre el relato memorístico y acumulativo.

Piñeyrúa (2018), autora de las distintas ediciones, manifiesta su interés, así como el de los otros autores, en actualizar la información referida al pasado reciente. Para ello, si bien, reconoce, al igual que las autoras de los manuales de la Editorial Santillana, la imposibilidad de acceder a toda la producción historiográfica sobre el tema, dada su abundancia, sí hicieron un esfuerzo por leer los materiales más relevantes y consultar con prestigiosos historiadores especializados en el período, como el profesor Carlos Demasi, quien había sido coautor en la primera edición del manual. Esas lecturas se ven reflejadas en múltiples recuadros y referencias a los historiadores y sus investigaciones. Así, resultados de investigaciones y opiniones o debates generados entre historiadores pueden entrar al aula a través de la utilización de estos manuales.

En resumen, se observa que la Reformulación 2006 introduce importantes cambios respecto al pasado reciente en relación a las producciones anteriores, tanto en programas como manuales porque profundiza en los contenidos y su enunciado cobra más especificidad y complejidad histórica. Esto parece adelantar la existencia de fuertes vínculos entre los avances de la investigación y de las políticas de memoria desarrolladas por el Estado y los cambios curriculares que pueden observarse en programas y manuales.

Las autoridades del sistema educativo demostraron voluntad política y capacidad para tomar en cuenta la producción de conocimiento y los cambios políticos y sociales a la hora de defender la ampliación del tratamiento de la historia reciente en el currículum de la enseñanza primaria y media y eso se vio reflejado en la producción de manuales en donde el tema se analiza desde múltiples perspectivas y en toda su complejidad.

Las siguientes tablas sintetizan los datos recabados, ofrecen una mirada completa y permiten visualizar una perspectiva general comparada de lo analizado hasta el momento.

**Tabla 1 – Síntesis de los contenidos vinculado a la historia reciente en los programas**

<b>Programa</b>	<b>Denominación de los períodos</b>	<b>Terrorismo de Estado</b>	<b>Derechos Humanos y sus violaciones</b>
Reformulación 1986 (3° C.B.U.)	La tensión social, la crisis y la quiebra institucional. El restablecimiento de la democracia	No se utiliza	No aparece
Microexperiencia 1993(1° B.D.)	El Uruguay de la década del '60. Los gobiernos de facto y la vuelta a la democracia	No	No
Plan Piloto 1996 (3° C.B.)	Crisis del modelo económico, nuevos caminos, conflictividad social (1955-1973). Período autoritario (1973-1985). Reconstrucción democrática y cambio de modelo	No	No
Reformulación 2005 (3° C.B.)	El estancamiento del “modelo de país”: la crisis política, económica y social. La dictadura (1973-1984). La restauración democrática	No	No
Reformulación 2006 (3° C.B.)	El estancamiento y la crisis económico-social y política. El avance hacia el autoritarismo. La dictadura cívico-militar y la recuperación democrática. Los Derechos Humanos, los avances en su conceptualización y el rol del Estado	No	Si

Elaboración propia

Fuente: programas de Historia de tercer año de Ciclo Básico y primer año de Bachillerato Diversificado de Educación Secundaria (1986-2006)

**Tabla 2 - Comparación de los contenidos sobre la historia reciente en los manuales**

<b>Nombre, fecha y editorial</b>	<b>Total de páginas</b>	<b>Páginas dedicadas al tema</b>	<b>Imágenes</b>	<b>Ejercicios</b>
CBU 1989 (Tomo II) Monteverde	345	303 a 312 312 a 315 315 a 315	Escasas	Escasos
Tiempo 3 1989 Kapelusz	219	No está discriminado por períodos	Equilibradas Ilustrativas	No
Historia del Uruguay 1993 Ed. La Plaza	496	405 a 418 418 a 452 452-470	No contiene	No
CB 1999 (Tomo II) Monteverde	245	204 a 213 214 a 217 218 a 220	Escasas Ilustrativas	Escasos
Pensar la Historia 3 1993 Ideas	287	198 a 200 Documentos y ejercicios de 254 a 266	Sólo en Ejercicios	Si
Comprender el mundo actual 2000 Monteverde	160	67 a 74 74 a 78 78 a 80 Economía: 98 a 102 Memoria: 154 a 154 Ejercicios: 155 a 157	Equilibradas Ilustrativas	Escasos
Uruguay en el mundo contemporáneo 2009 Monteverde	288	233 a 240 240 a 246 246 a 247	Equilibradas Ilustrativas	Escasos
Historia 3 2009 Santillana	309	231 a 239 270 a 285 286 a 287	Equilibradas y con propuestas de actividades	Abundantes
Historia 3 2016 Santillana	287	252 a 258 258 a 275 276 a 277	Equilibradas y con propuestas de actividades	Abundantes
Pensar la Historia (Tomo II) Contexto 2017	215	130 a 140 141 a 170 171 a 172 Ejercicios: 175 a 180	Abundantes y con propuestas de actividades	Abundantes

Elaboración propia

Fuente: manuales de Historia de tercer año de Ciclo Básico de Educación Secundaria (1989-2017)

A continuación, el estudio específico de las categorías seleccionadas permitirá avanzar en la constatación de estas características, así como en la profundización del análisis de su tratamiento en cada programa y manual.

### **3.5. Categorías conceptuales revisadas en programas y manuales**

#### **3.5.1. Explicaciones en torno al Golpe de Estado y el establecimiento de la dictadura cívico militar**

Por tratarse del análisis de un relato explicativo, este aspecto se estudia específicamente en los manuales dado que los programas sólo contienen enunciados de los procesos a enseñar, pero no desarrollan los marcos interpretativos. En términos generales, todos ellos refieren a este período como un momento de crisis y tensión social, lo cual indica un consenso respecto a las características de la década de 1960, que se mantiene en el ámbito académico, desde la restauración democrática hasta el presente. Sólo en la Reformulación 2006 se manifiesta la característica de “avance del autoritarismo”, utilizada por varios historiadores para identificar el proceso político desde 1967 a 1973.

En los manuales, se encuentra la misma caracterización y en todos hay referencias a los enfrentamientos entre los distintos actores sociales (estudiantes, sindicatos) y políticos (movimientos guerrilleros, especialmente el Movimiento de Liberación Nacional, MLN) con el gobierno, así como al clima de violencia imperante. Aunque no siempre aparezca la denominación, hay una caracterización del período como autoritario, ejemplificada en el uso y abuso de las Medidas Prontas de Seguridad por parte del Poder Ejecutivo, en el enfrentamiento por parte de éste con los otros poderes del Estado, por la forma de conducir la represión, entre otros.

Traversoni y Mazzara (1989) expresaban en el manual “Tiempo 3”: “El citado presidente [en referencia a Pacheco Areco] dio una interpretación personalísima a la tendencia de la nueva Constitución a favorecer el poder presidencial” y ejemplificaban más adelante “el presidente Pacheco Areco apeló con mucha frecuencia a recursos extremos previstos por la Constitución, tales como los representados por la aplicación de las medidas prontas de seguridad” (p. 187). Esta tendencia a caracterizar el período por las medidas autoritarias adoptadas, como la censura de prensa, la intervención en los entes autónomos, la represión a las manifestaciones estudiantiles y obreras, se mantiene a lo largo de todos los textos analizados.

Para encontrar una aproximación a posibles explicaciones del Golpe de Estado y la instalación de la dictadura, hay que hilar más fino. En una lectura atenta de los relatos construidos se advierten dos aspectos que merecen un destaque especial: uno es en relación al papel de las Fuerzas Armadas (FFAA), su creciente autonomía y su responsabilidad en la elaboración de un proyecto político. El otro, íntimamente ligado al primero, refiere a la explicación del Golpe de Estado como un proceso lento que se desarrolla desde 1967 en adelante.

En relación al primer aspecto, ya en los manuales de 1989 y 1990, aparece la creciente y preocupante autonomía de las FFAA, aunque con sutiles diferencias en su responsabilidad. Para los profesores Traversoni y Mazzara (1989) existía:

un creciente interés dentro de las FFAA por los problemas económicos, sociales y políticos y el desarrollo de tendencias que favorecían una salida de sus funciones específicas y un avance en el sentido de participación activa o decisiva, en las funciones del gobierno. (p. 199)

Mientras tanto, Abadie et al. (1990), avanzaban aún más, afirmando:

El planteo de cuál debe ser el papel del Ejército en la sociedad llevó a las Fuerzas Armadas a elaborar un proyecto político, inspirado en la “Doctrina de la Seguridad Nacional”, convencidas que el poder político era incapaz de promover el desarrollo nacional. (p. 309)

Como se desprende de estas dos citas, las autoras del manual Historia Tercer año CBU, complejizaban en un aspecto sustantivo sobre la autonomía de las FFAA ya que le adjudicaban la elaboración de un proyecto político. De modo que, las acciones de los militares no se describen sólo como respuesta a una crisis institucional, que sí existe, sino como producto de un nuevo proyecto político. Esto implica una trayectoria anterior, dado que un proyecto político no se elabora en los tres meses que separan la crisis de febrero con el Golpe de Estado de junio de 1973. Y, además, implica una responsabilidad y una intencionalidad. Para reforzar esta idea, el proyecto se enmarca en uno de carácter internacional que es la Doctrina de la Seguridad Nacional.

Respecto al segundo aspecto, ambos manuales coinciden en el protagonismo que tienen los acontecimientos de febrero de 1973<sup>21</sup> y los señalan como el momento clave en el que los militares

---

<sup>21</sup> En febrero de 1973 se produce una crisis institucional, iniciada por un fuerte desacuerdo entre el Presidente y los Comandantes de las Fuerzas Armadas, por el nombramiento del Ministro de Defensa. Esta crisis culmina, con un pacto entre ambas partes, conocido como el Pacto de Boiso Lanza (por la Base militar en la que se firmó) y la creación del Consejo de Seguridad Nacional que integraba a los Comandantes en Jefe de las tres Armas a la conducción política del país

asumen un rol conductor en la vida política del país. El manual “Tiempo 3” lo señala como “el primer paso para el ascenso de las FFAA al poder” (Traversoni y Mazzara, 1989, p.188), mientras que “Historia tercer año CBU” sostiene “El ascenso del Ejército a la conducción política fue consecuencia de la crisis producida en febrero de 1973” (Abadie et al., 1990, p. 309).

En su segunda edición, “Historia, tercer año, CB” profundizaba algo más en este aspecto, denominando a este apartado “Febrero amargo” haciendo alusión a la terminología con que un político contemporáneo, miembro del Partido Colorado, pero opositor al Golpe de Estado, el senador Amilcar Vasconcellos, se refirió a esta crisis. Y en el cuerpo del texto se hace explícita referencia a “la autonomía adquirida por los militares respecto al Poder Ejecutivo” (Abadie et al., 1990, p. 210).

Resulta importante destacar estos aportes tan tempranos y próximos a la salida del proceso dictatorial que adelantaban lo que años más tarde será producto de sólidas investigaciones que visualizan a la dictadura como un proceso que se va gestando desde la democracia.

En el manual “Comprender el Uruguay actual” se mantiene la línea de incorporar a las Fuerzas Armadas como “un nuevo actor político” a las cuales la lucha antisubversiva “les abrió un campo de acción política” (Cabanilla y Gutierrez, 2000, p.74). Los autores agregaron una observación interesante en relación al rol de las Fuerzas Armadas, luego de la derrota de la guerrilla en 1972: “Pero la actividad de las Fuerzas Armadas no terminó allí, como se esperaba porque ya había cumplido la tarea que se le había encomendado” (Cabanilla y Gutiérrez, 2000, p.74). Este dato, no menor, contribuye a adjudicar una intención en la construcción de un proyecto político, aunque esto no esté explicitado en el texto, ya que, de otro modo, no resulta comprensible que las funciones extraordinarias que se le adjudicaron a las Fuerzas Armadas no terminaran al culminar su objetivo que era derrotar a la guerrilla.

La misma línea se mantiene en el manual de Santillana de 2009, profundizando en la cuestión de la autonomía de las Fuerzas Armadas: “No aceptaban ninguna autoridad por encima de la suya” y sostienen que el Pacto de Boiso Lanza de febrero de 1973, además de ser “inconstitucional porque el presidente integraba en pie de igualdad a las Fuerzas Armadas al Poder Ejecutivo confirmaba la consolidación de un gobierno cívico militar” (Artagaveytia y Barbero, 2009, pp. 238 y 239). En la reedición de 2016, se mantiene la información en términos similares con la novedad que este relato se sustenta en “la opinión de algunos historiadores” que refieren a

este momento como “el primer acto de un golpe en “cámara lenta” que se concretó en junio con la disolución de las cámaras” (Artagaveytia y Barbero, 2016, p. 259), en clara referencia a los trabajos del historiador Álvaro Rico.

El manual “Uruguay en el Mundo Contemporáneo”, de editorial Monteverde, utiliza la misma tónica en relación a la autonomía de los militares “De esta manera fue creciendo el papel de los sectores militares en la vida del país, desbordando sus cometidos específicos sin que el poder civil encontrara los caminos eficaces para solucionar la crisis política que se precipitaba” (Abadie et al., p. 239). Mantuvo la importancia de la Doctrina de la Seguridad Nacional y avanzó en la responsabilidad de los militares, “El planteo de cuál debía ser el papel del Ejército en la sociedad, llevó a las Fuerzas Armadas a elaborar un proyecto político inspirado en la “Doctrina de la Seguridad Nacional”, impulsada por EEUU” (Abadie et al, 2009, p.239).

La novedad más importante de este texto es que, cuando empieza el análisis del Golpe de Estado desarrolla explícitamente una síntesis de las posibles causas que condujeron a ese proceso y lo sintetizan así:

El golpe de Estado del 27 de junio de 1973, se explica por múltiples causas. Algunos autores consideran que el quiebre del orden institucional se debió a la debilidad del sistema político que fue incapaz de resolver la crisis que afectaba al país. Otros investigadores explican el golpe por el creciente peso de las Fuerzas Armadas, que fueron ingresando al ámbito político. También se considera que las acciones de los tupamaros contribuyeron al deterioro democrático porque si bien en 1973 el movimiento estaba derrotado, habían incidido en el deterioro de las instituciones.

Otros politólogos le adjudican responsabilidad al Presidente por la debilidad de sus convicciones democráticas. Esta son algunas de las explicaciones con respecto a un proceso complejo en el que interactúan diversos factores. (Abadie et al., p. 240)

Lo novedoso de este extracto, más allá de si existen o no coincidencias con el planteo, ya que eso no es relevante para este trabajo, es que ensaya un relato explicativo concreto, organizado y sistematizado. En él, se listan las principales causas, se aclara que son sólo “algunas” y se muestra la diversidad de interpretaciones posibles de un mismo fenómeno, al plantear que los investigadores hacen énfasis en distintas razones.

El manual “Pensar la historia” no aporta novedades destacables en relación al papel de las Fuerzas Armadas. Es más, frente a los aportes ya mencionados de los textos anteriores, en este caso, no se encuentran menciones sustantivas respecto a la autonomía de las Fuerzas Armadas y, aunque sí se comparte la trascendencia de los hechos de febrero de 1973, tampoco se abunda en la

hipótesis del Golpe de Estado como proceso que se va consolidando durante los gobiernos democráticos.

Una posible hipótesis en relación a la no profundización respecto al “factor militar” en este último manual puede estar vinculada a una cierta pérdida de interés que tuvo este tema, aparentemente, en el ámbito académico o, por lo menos, a un cambio de enfoque. Maronna (2018), en referencia a sus propias producciones de los años ‘80, expresa la importancia que tuvieron algunos trabajos publicados por los centros de investigación, como el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), el Centro de Investigaciones y Desarrollo Económico (CINVE), el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo - Uruguay (CIEDUR) y el Centro de Informaciones y estudios del Uruguay (CIESU), entre otros, sobre esta temática. La transición democrática, tanto en el último período de la dictadura como en los primeros años de la restauración democrática, abrió la posibilidad de realizar una serie de investigaciones sobre lo que dio en llamarse “el factor militar”, en donde la preocupación era el papel de las Fuerzas Armadas justamente en ese proceso de transición y por reflejo, en el camino hacia el Golpe de Estado. En ese sentido Maronna (2018), menciona particularmente la importancia de la obra de María del Huerto Amarillo “El ascenso de las Fuerzas Armadas” en 1986, realizada por encargo del SERPAJ, en donde, entre otros aspectos, se explica esta creciente autonomía de las Fuerzas Armadas, así como la falta de percepción que tuvieron los partidos políticos de ese proceso. En el intercambio con la docente, se percibe que esas obras, fueron sustantivas en el momento de la transición, pero luego, quedaron bastante reducidas al ámbito académico y no tuvieron mayor difusión.

En síntesis, todos los manuales comparten la idea de la creciente autonomía de las Fuerzas Armadas y la crisis social y política por la que atravesaba el país en los años ‘60. Con diferentes énfasis, también se describen las manifestaciones de políticas autoritarias de las dos administraciones del Partido Colorado previas al Golpe de Estado. La mayoría de los textos incluye la Doctrina de la Seguridad Nacional como el marco ideológico y programático en el que se desarrolló el proceso hacia el Golpe de Estado.

Si bien este conjunto de elementos se encuentra desde los primeros manuales editados en 1989, 1990, se percibe un tratamiento con mayor profundidad y respaldado en documentos historiográficos en los manuales más recientes haciéndose eco explícita o implícitamente de los nuevos trabajos historiográficos que comenzaron a circular cada vez más.

### 3.5.2. Denominación del período dictatorial

Se observa un proceso de avance en relación a la denominación del período que pasa de “la quiebra institucional” en el programa de la Reformulación 1986 a “la dictadura cívico militar” en la Reformulación 2006. Interesa destacar, sin embargo, que este proceso es escalonado, pasando por denominaciones como “período autoritario”, en 1996 y “dictadura militar” en la reformulación 2005.

Se identifica cierta lentitud y reticencia en la incorporación de la terminología histórica específica. García Bouzas (2018), afirma con mucha vehemencia la insistencia de los inspectores de Historia en transmitir a los profesores la necesidad de utilizar un vocabulario histórico específico, desde la instalación del nuevo cuerpo inspectivo luego de la restauración democrática. Así, se recomendaba eliminar los términos “proceso cívico militar”, para empezar a denominar al período como dictadura. Sin embargo, en el programa redactado por el mismo cuerpo de inspectores, no se introduce esta denominación. Cabría preguntarse, a modo de hipótesis, si esta divergencia puede estar relacionada con lo diferente que resulta dejar sentado un cambio terminológico en un documento escrito y público, a expresarlo en forma verbal en las Salas Docentes. También es posible que la expresión de la Inspectora esté teñida del énfasis que en estos años se ha puesto en la denominación del período y ella termine trasladando dicho énfasis a ese otro momento (tal como ocurre con cualquier proceso memorístico que se procesa siempre desde el presente). Otra posible hipótesis es que el debate suscitado por este programa haya operado en el cuerpo de Inspectores y haya determinado una redacción que habilitara su aprobación y no generara nuevas polémicas.

En el programa de 1993, si bien para el contexto latinoamericano se planteaba “la era de los gobiernos militares”, inmediatamente, para referirse al caso uruguayo se proponía “El Régimen de Facto”. Algo similar ocurría en el programa de 1996, en el que, habiendo transcurrido ya diez años de la restauración democrática, en su primera redacción, se negaba aún la denominación dictadura para el período de 1973 a 1985 y se utilizaba la expresión “Período autoritario”, lo cual muestra una gran dificultad en relación al uso de vocabulario histórico específico. A su vez, es interesante notar que, al referirse al período de Gabriel Terra, sí se denomina “Dictadura y transición (1933-1946)”. El Golpe de Estado de 1933 fue dado por el Presidente Terra, electo constitucionalmente en 1930 como candidato del Partido Colorado. ¿Por qué entonces el período

encabezado por Bordaberry, presidente electo constitucionalmente en 1971, pero que disuelve las Cámaras en junio de 1973 y deja de lado la Constitución, no se denomina dictadura?

Algo similar a lo que se percibe en las formulaciones de los programas, puede visualizarse en los manuales escritos durante este período. Los manuales mantienen un cierto paralelismo con los temas propuestos en los programas, lo cual puede explicar que utilicen las mismas denominaciones. Los debates suscitados a nivel político y reflejados en la prensa pueden haber generado cierto temor a utilizar expresiones más explícitas para referirse al período como una dictadura, por lo menos en los títulos y sub títulos, ya que luego, en el cuerpo del texto en varias oportunidades los manuales se refieren al período como dictadura o proceso cívico militar para el período previo. En contraste con lo anterior, podría argumentarse que los manuales al ser escritos por profesores, vinculados a las producciones historiográficas, deberían incorporar las denominaciones específicas de los historiadores. Sería ésta una forma adecuada, de hacer llegar a los estudiantes, los avances de la historiografía, como se supone corresponde a un libro de texto. Una vez más conviene recordar que en 1987 se había publicado el libro “Breve historia de la dictadura” de Caetano y Rilla, en donde desde su título, se llama al proceso por su nombre.

En el manual “Tiempo 3”, casi no aparecen subtítulos que denominen los distintos procesos históricos de este período, sino que el proceso político está tratado en un único bloque. Sin embargo, bajo el apartado “Los cambios políticos”, en la página 198 figura el subtítulo “Tres tradiciones que se rompen: la de la paz interna, la del gobierno civil y la del liberalismo”. En el desarrollo, se hace referencia al accionar del Movimiento de Liberación Nacional, (MLN) como primera novedad y como segunda a “la crisis del poder civil y el ascenso del poder militar”. Recién al desarrollar la tercera novedad, la crisis del liberalismo, se nombran como responsables, en primer lugar, a los tupamaros y en segundo lugar a “la dictadura instaurada en 1973 [que] renegó del liberalismo, inclusive sosteniéndose doctrinariamente que el liberalismo era el caldo de cultivo del marxismo” (Traversoni y Mazzara, 1989, p. 199).

Los subtítulos que se utilizan en el manual de editorial Monteverde de 1990 son similares a los de los programas, o sea, “La quiebra institucional. El pasado cercano”. Como subtítulo, en este último apartado se expresa: “Características generales del proceso político entre 1973-1985”. En el desarrollo de la información, las primeras referencias son al gobierno “de facto”, y sólo en una oportunidad se habla de “Golpe de Estado” y de “dictadura”.

En la edición siguiente de este manual “Historia, tercer año CB”, de 1999 y de las mismas autoras, si bien la información no es tanto más abundante, es importante destacar que por primera vez en los manuales se utiliza el término dictadura en un título para denominar al proceso transcurrido entre 1973 y 1985 y se abandona la denominación “período de facto”. También resulta interesante que se introduce la voz de los investigadores y se menciona que el período está siendo estudiado por los historiadores. Esta mención puede interpretarse en el sentido que indica a profesores y estudiantes una perspectiva de concebir la Historia como un campo en construcción sobre el cual se está investigando permanentemente.

En la página 214 bajo el título “El pasado cercano”, aparece el subtítulo “El período de la dictadura 1973-1985” y allí se desarrolla una caracterización, tomando la periodización realizada por Luis Eduardo González y seguida por muchos historiadores, particularmente divulgada en la obra de Caetano y Rilla “Breve historia de la dictadura” (1987) ya mencionada.

En el manual de editorial Ideas, “Pensar la historia 3”, en el breve texto en referencia al período concreto de 1973 a 1984 no se nombra a éste como dictadura en ningún momento: “En junio de ese año -1973-, se decretó la **disolución del parlamento** por parte del presidente Bordaberry en coordinación con las Fuerzas Armadas a través del CO.SE.NA” (Demasi et al., 1990, p. 199).

En el manual “Comprender el Uruguay actual”, en el desarrollo de la temática se encuentra una mención al Golpe de Estado, resaltado en negrita y a la respuesta de la Convención Nacional de Trabajadores (CNT) con la huelga general y “la ocupación de hasta 500 lugares de trabajo” así como a “la represión militar y la desocupación de los lugares de trabajo” (Cabanilla y Gutiérrez, 2000, p. 70), en el capítulo anterior al período de la dictadura.

Vuelve a hablarse de Golpe de Estado en varias oportunidades en el tratamiento previo al título “El período autoritario”, lo cual marca otra vez, un eufemismo en el sentido que lo que sucede después de un Golpe de Estado, con intervención civil y militar, es claramente una dictadura y no un período autoritario. Sin embargo, hay que resaltar que, en el contenido del texto, se habla de la dictadura militar en varias oportunidades, por lo cual es posible inferir que, la denominación “período autoritario”, se mantuvo para respetar el título utilizado en el programa oficial.

Se introduce también en el texto el término “*proceso cívico-militar*”, entre comillas y en letra cursiva, para sostener la hipótesis que la mayor responsabilidad de todo el proceso fue de los militares pero que “la actuación de civiles les sirvió de pretexto para autodenominarse “*proceso cívico-militar*” (Cabanilla y Gutiérrez, 2000, p. 75). A partir de allí, se desprende un tema interesante de reflexión y discusión académica relacionado al alcance del término cívico militar. Referirse en esos términos a la dictadura, puede ser explicado como un pretexto utilizado por los militares para minimizar su responsabilidad y actuación, como defienden los autores, pero también, desde otra mirada puede leerse como una necesidad de marcar la responsabilidad de los civiles en este proceso. Es importante recordar que el Golpe de Estado fue dado por un Presidente civil, dos de los tres presidentes posteriores a Bordaberry, fueron civiles (Alberto Demicheli y Aparicio Méndez), muchos integrantes del Consejo de Estado nombrado para sustituir al Parlamento fueron civiles, su Presidente fue el dirigente nacionalista Martín Echegoyen, ex diputado, senador y presidente de la República. Varios ministros que acompañaron la gestión, fueron civiles, entre los cuales se destacan los ministros de economía Végh Villegas y Arismendi, responsables del plan económico instaurado por la dictadura que condujo al país a una crisis de enormes proporciones a partir de 1982. Por lo tanto, la presencia de los civiles en, por lo menos, el acompañamiento del proceso dictatorial, no es menor y su participación no se dio en lugares tangenciales sino absolutamente centrales.

En el manual de Monteverde “Uruguay en el mundo contemporáneo” de 2009, los títulos y las referencias dentro del texto son explícitas y sin ambigüedades, así se habla de “Golpe de Estado” (p. 240); “Consolidación de la dictadura” (p.241); “Terrorismo de Estado” (p. 242).

En los manuales de Santillana “Historia. Mundo, América Latina y Uruguay. 1850-2000” de 2009 y “Historia. Mundo, América Latina y Uruguay (1850-2010) de 2016, la terminología que se utiliza en los subtítulos del capítulo es totalmente explícita, así, se encuentra “La implantación de la dictadura” o “La dictadura plena” y a lo largo del texto la referencia al período siempre es en términos de dictadura y no de período autoritario ni “de facto”. También hay referencia a un “gobierno cívico militar” para el período que va de febrero a junio de 1973, a partir de la firma del Pacto de Boiso Lanza el 12 de febrero y la instalación del Consejo de Seguridad Nacional (COSENA) el 1 de marzo.

En el desarrollo, las autoras no siguen la cronología de González, sino que abordan todo el período con subtítulos muy sugerentes en algunos casos y muy explícitos en otros. A modo de ejemplo, “La implantación de la dictadura” (p. 271); “Último acto del Golpe” (p. 272), denominación que se ve reforzada por el título de un recuadro “27 de junio de 1973: culmina el golpe de Estado [...]” y luego sigue el Decreto del Presidente sobre la disolución de las Cámaras y el resto de las medidas impuestas. Es de destacar la sutileza del título, al introducir el término “culmina”, o “último acto” en clara alusión al planteo de Rico (2005) sobre el Golpe en cámara lenta. Se insiste en esta concepción, y en el acercamiento de las últimas investigaciones, con la inclusión de un recuadro en donde se transcribe una síntesis del planteo del mismo autor respecto a la gradualidad del Golpe de Estado. Importa destacar la actualización de la voz de los historiadores, ya que la obra de Rico fue editada sólo cuatro años antes que el manual.<sup>22</sup>

En esta misma línea, en la edición de 2016 aparece una intencionalidad mucho más clara y específicamente declarada en la importancia de incluir la historiografía en el manual, lo cual, además, favorece que los profesores puedan hacer el mismo proceso en las aulas. Así, en la edición de 2009, la síntesis de la obra de Rico aparece en un recuadro, (p. 273) bajo la denominación de “Documentos”, al igual que tantos otros a lo largo de todo el texto. Sin embargo, en la edición de 2016, estos recuadros se denominan “Hablan los historiadores”, en la misma sintonía que otros recuadros “Hablan los protagonistas”. A partir de esta nueva denominación, se pueden inferir diferentes intenciones, por un lado, organizar los documentos en sus diversas categorías, como fuentes históricas, “hablan los contemporáneos” o historiográficas, “Hablan los historiadores”, para promover así el trabajo en las aulas, a partir de fuentes diferenciadas. También se visualiza una jerarquización de los historiadores, no sólo en el cambio de denominación de los recuadros, sino en una mayor incorporación de sus aportes acompañando el texto central. Efectivamente, en la edición 2016, se agregan recuadros, denominados “Controversias”, en donde, por ejemplo, en la página 270, se incluyen dos visiones sobre la periodización de la dictadura: la ya clásica de González y la nueva visión de Rico, respecto al “resquebrajamiento del Estado de derecho” que comienza en 1967, mostrando que no siempre hay unanimidad entre los investigadores.

---

<sup>22</sup> Rico, A. (2005). *Quince días que estremecieron al Uruguay. Golpe de Estado y huelga general*, Montevideo, Uruguay: Fin de Siglo.

Los historiadores no son los únicos estudiosos del período que aparecen en estos textos, sino que son acompañados por otras voces, para incluir una variedad de perspectivas posibles desde donde enseñar la dictadura. Así, en la página 262, en un recuadro, que corresponde a otra metodología incorporada en este manual, “Estudio de caso”, se narra una cuestión dilemática de la vida profesional de un docente universitario, tomada del libro de Viñar y Gil<sup>23</sup> que permite trabajar la dimensión de la injerencia del gobierno en la vida privada de las personas. Esta anécdota posibilita, a su vez, dialogar con el contenido de otros recuadros que refieren a dos categorías controversiales para caracterizar la dictadura: el totalitarismo (“Controversias: ¿La dictadura uruguaya fue totalitaria?”, pág. 263) y el Terrorismo de Estado (“Conceptos que importan: Terrorismo de Estado”, pág. 265).

La edición del manual “Pensar la historia”, de 2017, de Editorial Contexto, introduce grandes cambios debidos, seguramente, al tiempo transcurrido desde su primera edición. El capítulo correspondiente al tema, comienza con un título claro y explícito, sin lugar a ambigüedades: “La dictadura uruguaya” y desde la introducción establece con mucha claridad las características definitorias del período:

Esta nueva dictadura tuvo características similares a las anteriores porque supuso violación a la Constitución, persecución, exilio y prisión de opositores. Pero, a la vez, fue diferente: por su mayor duración (1973-1984); por el carácter cívico militar; por el terrorismo de Estado; por la fundamentación ideológica al adherir a la Doctrina de la Seguridad Nacional impulsada por Estados Unidos en toda América Latina; por querer establecer un nuevo orden en donde la jerarquía militar controlaría al poder político y por vincularse con las otras dictaduras de la región. (Crosa et al., 2017, p. 141)

Para el desarrollo del proceso, se recurre a sub títulos de notable claridad: “Consolidación de la dictadura cívico militar” (p.151), “La dictadura está durando... demasiado” (p. 159) “Construir la democracia” (p. 171). El texto de todo el capítulo está acompañado de documentos, sobre todo de fuentes primarias, lo que coincide con lo recogido en la entrevista con Piñeyrúa y ya mencionado en párrafos anteriores. También aparece la voz de los historiadores, aunque no es tan abundante. Todos los documentos escritos aparecen bajo el título documentos sin marcar diferencia entre los que son de carácter histórico o historiográfico.

---

<sup>23</sup> Viñar, Marcelo y Gil, Daniel (1996) La dictadura: una intrusión en la intimidad en Barrán, José Pedro y Porzecanski, Teresa, *Historias de la vida privada en el Uruguay*, Montevideo, Alfaguara.

En resumen, podría inferirse que los sucesivos cambios de denominación del período, se producen por múltiples factores, tanto por el avance en el debate público, o en el ámbito político (incluso quizás, la asunción del gobierno frenteamplista y las nuevas líneas programáticas establecidas por el CODICEN), como por el avance en las investigaciones históricas. Sin embargo, si se revisa someramente el período, se puede constatar que, más allá de la escasez o abundancia de las investigaciones, los materiales historiográficos ya hablaban con claridad de Golpe de Estado y dictadura desde los inicios de la transición democrática. Entonces, si bien el mundo académico asumió esa denominación para referirse al período en cuestión, la formulación de los programas fue más elíptica y recién se expresó con claridad a partir de 2005.

Sólo por mencionar algunos ejemplos del avance de las investigaciones, vale la pena señalar que ya en 1985 se fundan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL) y el Centro de estudios Interdisciplinarios del Uruguay (CEIU), dirigidos por la Prof. Lucía Sala y el Prof. José Pedro Barrán respectivamente.

Allí se conformaron potentes equipos de investigadores, al igual que en los centros de investigación mencionados (CLAEH, CIEDUR, CIESU, CINVE, entre otros) que ya funcionaban durante los años de la dictadura. Apoyados por Fundaciones extranjeras, en general, dichos Centros fueron responsables de una extensa producción de trabajos, ensayos y diferentes publicaciones que aportaron insumos de gran interés para el estudio de los antecedentes al proceso dictatorial, así como del proceso de transición hacia la democracia.

En las producciones de todos esos Centros, públicos y privados, se estudió en profundidad el papel de los diferentes actores políticos y sociales tanto en el proceso de salida de la dictadura, como en las explicaciones causales del proceso.

Como ya se mencionó, en 1987 se publicó una obra pionera “Breve historia de la dictadura”, escrita por Gerardo Caetano y José Pedro Rilla que se transformó en un material de referencia para docentes y público en general, por su carácter sintético, de lenguaje accesible, pero de gran rigor académico en relación al estado de las investigaciones de ese momento. Así mismo, aparecieron trabajos sobre la política económica del período, como el de Danilo Astori, *La política económica de la dictadura* (Montevideo: EBO, 1990); y Jorge Notaro, *La política económica en el Uruguay, 1968-84* (Montevideo: EBO, 1984).

Con estos ejemplos (la producción es mucho mayor, pero imposible de registrar toda en estas páginas) es posible pensar que la timidez en relación a la denominación, así como al desarrollo con más profundidad de la temática antes del año 2005 no se debe a la inexistencia ni a la insuficiencia de apoyos académicos, sino a otro tipo de motivos, como ya expresamos.

### **3.5.3. Las violaciones a los derechos humanos**

Así como sorprende la celeridad con la que se incorpora la temática de la dictadura a programas y manuales, a partir de la restauración democrática, llama la atención las dificultades para incorporar el tratamiento de las violaciones a los derechos humanos.

Analizando los programas, se descubre que el tema recién está explícitamente incorporado en la reformulación 2006, tanto en la fundamentación, como en el desarrollo de los contenidos, como ya se mencionó. Específicamente, lo que se incorpora es la perspectiva y la temática de derechos humanos y no especialmente sus violaciones. La incorporación de esta temática, se enmarca claramente, en los lineamientos de política educativa establecidos por el CODICEN y ya explicados. También jugó un rol especial el trabajo realizado por la Comisión de Derechos Humanos que funcionó en el ámbito de CODICEN. Coordinada por el Dr. Martín Prats e integrada por representantes de todos los subsistemas, la Comisión recorrió las Comisiones programáticas, explicando la importancia de la incorporación de la perspectiva de los derechos humanos a las fundamentaciones de los programas de todas las asignaturas.<sup>24</sup>

En el manual “Tiempo 3” si bien el desarrollo de las violaciones a los derechos humanos es muy escaso, e incluso la mención a la cárcel, proscripciones y demás actos violatorios cometidos por el Estado, ocupa sólo un párrafo, aparece una interesante referencia: “las denuncias sobre violaciones a los derechos humanos fueron abundantes y objeto de censura por parte de organismos internacionales” (Traversoni y Mazzara, 1989, p. 200). Si bien la oración presenta una redacción algo confusa (parece que las denuncias fueran el objeto de censura y no las violaciones), resulta impactante esta mención específica en un manual que fue publicado en julio de 1989. Y más aún sorprende una brevísima mención a los “apremios” bajo los cuales se habían dado “delaciones”

---

<sup>24</sup> La autora integró esa Comisión como representante del propio CODICEN en su calidad de secretaria asesora de la Vicepresidenta, la profesora Marisa García y a su vez integró las Comisiones Programáticas para la reformulación de todos los programas de Historia, como ya se adelantó y fue protagonista en la insistencia de incluir esta perspectiva en la fundamentación de los programas.

por parte de algunos miembros del MLN, en el año 1972 (p. 199), es decir aún en democracia y bajo el gobierno del Partido Colorado.

En “Historia del Uruguay, siglo XX” de 1993, en la cronología desarrollada, resulta significativo el relato relativamente extenso, referido al secuestro de la maestra Elena Quinteros.

La maestra Elena Quinteros es detenida por la policía en el jardín de la embajada de Venezuela. En el episodio resulta herido un funcionario de la embajada lo que da lugar a un incidente diplomático que culmina con la ruptura de relaciones con el Uruguay por parte de Venezuela. (Traversoni y Piotti, 1993, p. 424)

Sin embargo, si bien se narra el episodio, no se enmarca en un contexto de violaciones a los derechos humanos, de hecho, ni siquiera se explica que Elena Quinteros es “secuestrada” en el jardín de la embajada y que luego desaparece y todas las acciones por encontrarla, llevadas adelante por familiares y organizaciones en defensa de los derechos humanos, resultaron infructuosas.

En el manual “Historia Tercer año. CBU. El siglo XX”, aunque hay referencias a las medidas represivas, como el control de los centros educativos, clausura de instituciones, suspensión de actividades políticas, destitución de profesores, intervención de la Universidad, censura de prensa, disolución de diversos partidos y movimientos políticos, prisión, exilio y proscripciones de varios dirigentes políticos, no aparece ninguna mención a la tortura, ni a la figura de los desaparecidos, ni el término Terrorismo de Estado, ni hay vinculación expresa con las políticas de coordinación represivas de las dictaduras del Cono Sur.

En la segunda edición de este manual, en 1999 se encuentra información referida a la violación de los derechos humanos, aunque no se utilice esta categoría. Sí se mencionan la prisión, la tortura, el exilio y la desaparición de personas, en el marco de un mayor desarrollo sobre el período de “El retorno a la democracia (1985-1996)” (p. 220). Esto puede resultar evidente, dado que hay una distancia temporal entre estas ediciones y por lo tanto hay más acceso a información actualizada. En este sentido, aparece mencionada la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado (Ley 15848), de diciembre de 1986 y el Referéndum de 1989, según el cual la Ley resultó ratificada por la voluntad popular.

Es interesante señalar que el párrafo de dos líneas de la Ley de Caducidad aparece a continuación de uno de cuatro líneas que refiere a la Ley de Amnistía a los presos políticos (Ley 15737 del 8 de marzo de 1985). Este ordenamiento de los hechos podría interpretarse como una

intención por parte de las autoras de mostrar ciertos equilibrios políticos: fueron amnistiados los presos políticos, entonces también fueron amnistiados los militares que “pudieran haber violado los derechos humanos durante la dictadura” (Abadie et al., 1999, p. 220). Tampoco hay ninguna explicación sobre los alcances y las limitaciones de la Ley que, por otra parte, no se denomina con su nombre correcto Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado y al hacer referencia al Referéndum de 1989, se habla de Plebiscito, lo cual es un error.

Si bien, como se dijo, las diferencias pueden deberse a las distintas fechas de edición, hay que destacar que, en la primera edición, se hacía referencia a las elecciones de noviembre de 1989, por lo cual, tanto la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado, de diciembre de 1986 como el Referéndum de abril de 1989, ya habían sucedido, por lo tanto, podían formar parte del relato.

En la primera edición del manual “Pensar la historia 3”, las referencias a las violaciones a los derechos humanos están concentradas en una escasa frase: “... la prohibición de la actividad sindical (clausura de la CNT) y política (proscripción de todos los partidos políticos)” (Demasi et al., p. 199). En cuanto a los documentos aportados tampoco aparece alguno que refiera específicamente a estas violaciones.

En el manual “Comprender el Uruguay actual” se realiza una mención concreta a los presos políticos, tomando una cita de Caetano y Rilla “una relación de 31 detenidos políticos por cada 10.000 habitantes, situaba por entonces al Uruguay en un deshonroso primer lugar en América Latina”. Y agregan “De todos los presos, el 75% era menor de 34 años y alrededor del 45% tenía estudios universitarios” (Cabanilla y Gutiérrez, 2000, p.76), lo cual demuestra la referencia a los resultados de las investigaciones realizadas hasta ese momento.

Aparece por primera vez, en forma explícita, el tema de la violación a los derechos humanos cometidas durante la dictadura, como uno de los grandes temas que debió enfrentar el primer gobierno democrático. Sin embargo, no se ofrece información específica respecto al contenido de ese asunto, es decir a qué refiere las violaciones a los derechos humanos. Solamente se lo nombra como un asunto pendiente y en cambio sí se desarrolla con cierta amplitud, todo el proceso de la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado. Ésta, se desarrolla con más detalle que en otros manuales, aunque no se plantea la inconstitucionalidad de la Ley ni se menciona el Artículo 4 y sus alcances. La conformación de la Comisión Nacional pro Referéndum,

el proceso de recolección de firmas y la realización del Referéndum en 1989 ocupa un recuadro completo.

Este mayor énfasis en la temática puede deberse a varias razones, muy difíciles de responder hoy en día, pero no se puede soslayar el hecho que el profesor Marcos Gutiérrez, uno de los autores del manual, era hijo del diputado nacionalista Héctor Gutiérrez Ruiz, secuestrado y asesinado en Buenos Aires en 1976 por las fuerzas represivas del Plan Cóndor. Su madre Matilde Rodríguez Larreta, esposa del diputado, fue una de las tres mujeres que presidieron la Comisión Nacional pro Referéndum, que llevó adelante la campaña de recolección de firmas y la de propaganda por el “voto verde”, para la anulación de dicha Ley.

Finalmente, llama la atención, la ausencia absoluta de alguna mención a la figura de los detenidos desaparecidos (en claro contraste con la historia personal de uno de los autores). No se encuentra ni siquiera una mención al tema de los niños desaparecidos cuando, a esa altura algunos de ellos ya habían sido encontrados, habían recuperado su identidad y en algunos casos, habían sido restituidos a sus respectivas familias (Anatole y Victoria Julien en 1979; Amaral García en 1985; María Victoria Moyano en 1987; Mariana Zaffaroni en 1992, entre otros casos).

En “El Uruguay en el mundo contemporáneo” de Monteverde, 2009, en el apartado titulado “Terrorismo de Estado”, se hace alusión a las principales violaciones a los derechos humanos, aunque no se utiliza esa denominación. Se mencionan muy brevemente, los casos de muerte por tortura, la desaparición forzosa en el país y en Argentina, los niños nacidos en prisión, los “rehenes”, la clausura de medios de prensa y el sometimiento a la Justicia Militar de algunas “figuras de la cultura” (Abadie et al., pp. 242, 243).

El tema se retoma en el apartado referido al gobierno de Sanguinetti en donde se explica el proceso de la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado, que comienza con la misma estructura que en las ediciones anteriores, o sea se menciona la Ley de Amnistía para los presos políticos y a continuación la Ley de Caducidad. Pero luego se avanza en el relato sobre las discusiones en torno a la Ley, la conformación de la Comisión Pro Referéndum y los resultados de los comicios (p. 246). No se discute la constitucionalidad de la Ley ni se menciona el no cumplimiento del Artículo 4. Finalmente, al tratar el gobierno de Jorge Batlle se encuentra un recuadro que explica el concepto de derechos humanos y en el cuerpo del texto se hace referencia

a la instalación de la Comisión para la Paz. Es interesante detenerse en las explicaciones que allí se sostienen respecto al freno que recibieron las iniciativas del presidente.

En sus comienzos el Dr. Jorge Batlle le imprimió a su gestión un fuerte impulso transformador.

Creó una comisión para que se investigaran las denuncias sobre violaciones a los derechos humanos: la Comisión para la Paz.

Esta Comisión elaboró un “Informe Final”, en abril de 2003; éste es el primer documento en que el Estado uruguayo reconoce oficialmente las violaciones a los derechos humanos.

Sin embargo sus iniciativas se vieron frenadas por dos graves problemas: la epidemia de fiebre aftosa que afectó al ganado y una terrible crisis financiera y bancaria, en el año 2002. (Abadie et al., p. 248)

En el manual “Historia. Mundo, América Latina y Uruguay (1850-2000)”, de Santillana, 2009, en el apartado “La sociedad bajo sospecha” (a partir de la página 276), se abordaba la temática referida a las violaciones a los derechos humanos, con títulos muy sugerentes para los estudiantes y muy aprovechables para los docentes. Así se lee: “El enemigo en todas partes” (p. 276), “Vigilados, perseguidos y secuestrados” (p. 277). Allí se desarrolla con cierta extensión todo lo referido a la represión en sus distintos niveles, cárcel, destituciones, exilio, clausuras, censura, ilegalizaciones de partidos y se hace referencia explícita a la categoría “desaparecidos”. Se realiza, además, con criterio histórico, “A partir de 1976 se empezó a hablar de ‘desaparecidos’. Las personas eran detenidas en sus casas o lugares públicos y llevadas a distintas dependencias militares o policiales. Después se les perdía la pista” (Artagaveytia y Barbero, 2009, p. 277). Es de destacar que, las desapariciones comenzaron antes, pero es cierto que fue a partir de ese año y posiblemente por el aumento de las víctimas que empezó a utilizarse el término “desaparecido”, inexistente hasta el momento en el lenguaje y en la realidad del Uruguay. La gente era perseguida, iba presa, o moría, pero no desaparecía sin dejar rastros.

Bajo el subtítulo “La democracia a construir” se retoma el tema de los derechos humanos y se hace especial mención a la categoría de “desaparecidos” porque “un ser humano solo puede estar vivo o muerto: no hay una tercera posibilidad. Había que **saber cuál había sido el destino de los desaparecidos** y dónde estaban” (Artagaveytia y Barbero, 2009, p.286). A continuación, se menciona a la Asociación de Madres y Familiares de Detenidos Desaparecidos y en recuadro de la página siguiente se detalla su constitución y actividades. Al explicar el proceso de la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado, se presenta a la Comisión Nacional pro Referéndum, y el tema se da por terminado con una afirmación que puede ser leída como un tanto

simplista: “El problema, aparentemente resuelto, volvería una y otra vez a ser tema de discusión en los años siguientes” (Artagaveytia y Barbero, 2009, p. 287). Puede resultar simplista en cuanto no se aportan posibles explicaciones sobre el resultado del Referéndum ni aparece algún ejercicio o documento que induzca a la reflexión sobre el tema, aunque sí aparece en un recuadro el Artículo 4 de dicha Ley lo que habilitaría a que el docente interesado pueda trabajar y complejizar el asunto. La afirmación “volvería una y otra vez...” cobra sentido ya que en el año 2008 y 2009 efectivamente el tema volvió a la discusión en la sociedad uruguaya. Las posibilidades de derogar o anular la ley, el debate sobre su inconstitucionalidad, y el alcance del Artículo 4 estuvieron presentes, lo que contextualiza la afirmación citada.

El tema de los derechos humanos se retoma en la página 289 en un recuadro cuyo título es “Si digo derechos humanos...” (en clara referencia a una de las obras de Luis Pérez Aguirre, pero sin nombrarlo)<sup>25</sup> en donde sí se plantea la discusión de alcance internacional sobre la constitucionalidad o no de la Ley de Caducidad y en donde también se informa sobre la convocatoria a la primera Marcha del Silencio, el 20 de mayo de 1996, al cumplirse los 20 años del asesinato de Zelmar Michelini y Héctor Gutiérrez Ruiz y se propone como ejercicio una comparación de la labor de las Comisiones de investigaciones sobre las violaciones a los derechos humanos en Argentina, Chile y Uruguay. Se resume también en ese recuadro, el período de “silencio” que se instaló en el país, durante el gobierno de Luis Alberto Lacalle (1989-1994) tanto a nivel social, como académico, luego de los resultados del Referéndum, a favor de mantener la Ley de Caducidad.

En las actividades propuestas para esta unidad, se presenta un recuadro (que se mantiene en la edición siguiente) sobre la maestra Elena Quinteros, en el que se relata las circunstancias de su desaparición y se incorpora un fragmento de un memorándum secreto del Ministerio de Relaciones Exteriores de 1976, tomado del tomo II de la “Investigación histórica de detenidos desaparecidos”, dirigida por Álvaro Rico (2007). Este ejercicio plantea la concreta intervención de los historiadores y sus producciones más recientes para analizar con los estudiantes y además la propuesta de trabajo introduce el análisis del debate que aparece en el memorándum respecto a las “ventajas y desventajas” de entregar a Elena Quintero al gobierno venezolano.

---

<sup>25</sup> Pérez Aguirre, Luis (1991). Si digo derechos humanos... Montevideo, Servicio Paz y Justicia Uruguay

El planteo de situaciones dilemáticas en la enseñanza de procesos históricos ayuda a los estudiantes a forjar una idea de los sucesos históricos como una de las opciones posibles y no como determinados o acabados. Es decir, colabora con la enseñanza de una historia abierta, en construcción, que se nutre de las investigaciones en curso y, además, muestra una historia llena de matices, y no en blanco y negro. Ni siquiera los represores estuvieron en todo momento de acuerdo sobre qué actitudes tomar frente a sus perseguidos.

Finalmente, la actividad propone una pregunta explícita que puede utilizarse como constatación de los posibles aprendizajes de los estudiantes al plantear “¿Por qué su secuestro [el de Elena Quintero] fue un acto de terrorismo de Estado?”

En la nueva edición de 2016 se reiteran, en forma extensa los contenidos referidos a las violaciones a los derechos humanos. Aunque con algunas modificaciones se retoma la mención a los secuestros, asesinatos y desapariciones, en el marco del Plan Cóndor, en un recuadro. Se presenta un cuadro con datos numéricos, en donde se da cuenta que la información recabada refiere al año 2009 pero no se cita la fuente (Artagaveytia y Barbero, 2016, p. 264). Es interesante el detalle que los datos son del año 2009, porque eso podría generar en un profesor bien informado, la posibilidad de debatir por qué se hace esta aclaración y cómo esos datos pueden haber cambiado. También muestra la utilización de datos provenientes de las últimas investigaciones realizadas, o sea, la inclusión de los trabajos académicos en los manuales.

Al igual que en la edición anterior se habla de los rehenes (Artagaveytia y Barbero, 2016, p. 264), pero sólo se nombra a los hombres que estuvieron en esa condición y no hay ninguna mención a las mujeres que vivieron condiciones similares.

Como novedad a resaltar en esta nueva edición, se destaca una mención concreta y explícita a la Doctrina de la Seguridad Nacional en el cuerpo del texto, en un recuadro y en una actividad (p. 261), así como al concepto de Terrorismo de Estado.

En referencia a la Ley de Caducidad, se repite la información de la edición anterior, con matices importantes ya que introduce de forma muy velada el cuestionamiento a la constitucionalidad de la Ley: “Jurídicamente era cuestionable, pues de ser aprobado implicaba que una ley pasara por encima de la Constitución que establecía igualdad de deberes para todos los ciudadanos” (Artagaveytia y Barbero, 2016, p. 277). A continuación, aparecen tres fotografías con un pie de foto que indica apenas a qué refieren pero que, una vez más, para un profesor bien

informado es material de gran interés para poder trabajar con los estudiantes. La primera fotografía corresponde a Mariana Zaffaroni, ya adulta y su abuela María Esther Islas, llevando las pancartas de su madre/hija desaparecida. La segunda a Javier Miranda cargando la urna con los restos de su padre desaparecido (Fernando Miranda, desaparecido en 1975, en Uruguay cuyos restos fueron encontrados, en diciembre de 2005 a partir de las excavaciones llevadas adelante) y la tercera a Simón Riquelo, uno de los niños uruguayos desaparecido en Buenos Aires en 1976 y recuperado por su madre en Argentina, en 2003.

En el capítulo siguiente, sobre “Los desafíos del nuevo siglo”, se incorpora información sobre la Comisión para la Paz creada por el gobierno de Jorge Batlle y se señala la importancia del Informe presentado por la Comisión: “La importancia del documento, más allá de que no aportaba datos significativos, radicaba en que por primera vez el Estado uruguayo reconocía oficialmente las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura” (Artagaveytia y Barbero, 2016, p. 282). Y vinculado a las acciones que posibilitó esta investigación, se menciona el procesamiento con prisión de Juan María Bordaberry y Juan Carlos Blanco, canciller de la dictadura.

Las actividades están dedicadas, en su mayor parte, a trabajar el pasado reciente desde diferentes enfoques, pero con un importante énfasis en la cuestión de los derechos humanos y sus violaciones. Demuestra clara sintonía con las intenciones manifestadas por las autoras respecto a que siempre se escribe la historia desde un lugar:

Una selección de contenidos siempre es elegir una línea para trabajar, entonces si una de las líneas para el trabajo del pasado reciente es ¿qué es el Terrorismo de Estado?, tenemos que estar dejando otra línea afuera, pero esa primera línea teórica es la que da sentido a todo el tratamiento del tema. Para chicos de primer ciclo en un tema como la historia reciente en Uruguay, qué queremos nosotras que a ellos les quede claro: que hay un Estado de derecho, que ese Estado se puede quebrar, que no es lo mismo el terrorismo de un tupamaro que el Terrorismo de Estado y qué significa la recuperación del Estado de derecho. Historiográficamente hay otras líneas, sin ninguna duda, pero esa es la que nosotras decidimos para desarrollar en nuestro manual. (Artagaveytia y Barbero, 2017)

El capítulo de las actividades se inicia con un relato, práctica que se desarrolla a lo largo de todo el libro denominado “Noche de cacerolas”, en donde se cuenta una experiencia ficticia, pero verosímil sobre una caceroleada. A partir de ese relato, se plantean una serie de preguntas y ejercitaciones para los estudiantes, muy minuciosas e interesantes que reflejan concepciones de la enseñanza y del aprendizaje acertadas y actuales.

Por un lado, la inclusión de un relato, promueve la empatía de los estudiantes con una historia en la que ellos también podían haber sido protagonistas. Este aspecto se reafirma con un ejercicio: “Imagina la siguiente situación: tu mamá y tu hermano de 17 años están en la cocina, buscando tapas de ollas...” (Artagaveytia y Barbero, 2016, p. 272) que luego termina con una pregunta en la que se pide que el estudiante a su vez, se ponga en lugar de un padre que quiere evitar que su familia salga a la calle, a pesar de estar en contra del gobierno.

El ejercicio insiste entonces en la estrategia de la empatía, es decir de poner al estudiante en lugar de posibles protagonistas e intentar que “viva” la vida diaria de quienes pasaron esas situaciones. Pero además, en esta y otras preguntas, permiten trabajar la argumentación, la comprensión, el debate, las emociones, la interpretación y la síntesis, siempre en contextos dilemáticos.

En las actividades de la página 286 se retoman los ejercicios de reflexión y producción sobre lo estudiado. Se incorpora un cuadro para ser completado por los estudiantes referido al carácter que podían tener las actividades de resistencia practicadas por los uruguayos en el período de la dictadura. Esta actividad puede vincularse fuertemente con la noción de Terrorismo de Estado y características de la Doctrina de la Seguridad Nacional, aunque el texto no lo explicita de esa manera. Las políticas del Terrorismo de Estado, enmarcadas en la Doctrina de la Seguridad Nacional, se caracterizaron, entre otras facetas, por la implantación y el uso del miedo como herramienta de dominación.

En la edición de 2017 del manual “Pensar la historia”, el tema de las violaciones a los derechos humanos también se trata extensamente y con información muy actualizada, incorporando datos e imágenes de ese mismo año. En el apartado correspondiente a la “Consolidación de la dictadura cívico-militar (1976-1989)” (p. 151), se mencionan las denuncias internacionales sobre violaciones a los derechos humanos y la práctica de las desapariciones “como la del maestro Julio Castro o la de Elena Quinteros”. En la página 153 se relata la práctica de arrestos y traslados de un país a otro, entre Argentina y Uruguay y viceversa y en el documento que acompaña el texto se relata la historia del pianista argentino Miguel Ángel Estrella. En la página 153 hay un recuadro dedicado especialmente a “La desaparición de niños”. Se explica la práctica en general y se cuenta el caso de los hermanos Julien, secuestrados en Buenos Aires, trasladados a Montevideo y luego a Valparaíso, Chile, abandonados en una plaza pública,

adoptados por una familia chilena y recuperados en 1979 por su abuela paterna. En una lámina aparece la foto icónica de Mariana Zaffaroni, acompañada de la tapa del DVD con el nombre “Por esos ojos”, película documental realizada en 1997 y dirigida por Gonzalo Arijón y Virginia Martínez. En la página 154 se mencionan varios episodios de represión y resistencia en el ámbito de la cultura, relacionados sobre todo con el canto popular, lo cual muestra un énfasis en el tratamiento de aspectos culturales que, en general, no se encuentra en los otros manuales.

En el apartado “La dictadura está durando demasiado... (1981-1985)” al referirse a la oposición que se va organizando después del plebiscito de 1980 se nombra al Servicio de Paz y Justicia (Serpaj), a uno de sus coordinadores, Luis Pérez Aguirre y se explica como ya en diciembre de 1981 “el Serpaj realizó la primera denuncia sobre el secuestro y desaparición de más de 100 ciudadanos uruguayos en Argentina, entre ellos, cinco mujeres embarazadas y siete niños” (Crosa et al., 2017, p. 159).

En el apartado “Construir la democracia” se dice: “El tema más difícil de abordar fue el de los derechos humanos” (Crosa et al., 2017, p. 171) y así se inicia el relato sobre la gestación de la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado.

Se retoma el tema de los derechos humanos en la página 206, en el capítulo “El siglo XXI” al describir la gestión de los gobiernos del Frente Amplio (2005-2010 y 2010-2015). Como ejemplo se señala el cumplimiento del Art. 4 de la Ley de Caducidad lo que permitió el procesamiento de Juan María Bordaberry, su canciller Juan Carlos Blanco y del general Gregorio Álvarez, entre otros. También se menciona el hallazgo de restos de desaparecidos que ya se había tratado en el capítulo anterior.

Las actividades propuestas para trabajar esta temática, tanto en láminas o documentos, refieren a trabajos de investigación sobre situaciones o estudios de casos específicos de desapariciones y, a su vez, buscan un aterrizaje en la vida real y los dilemas existentes. Un ejemplo es la actividad en la que se propone en relación a la desaparición forzada de niños, seleccionar un caso y: “a) describe cómo se produjo la desaparición; b) ¿Cómo se llegó al reencuentro de ese niño con sus familiares?; c) Imagina y relata la ambigüedad de los sentimientos vividos por esa persona en el momento de conocer su historia” (Crosa et al., 2017, p. 179). Una vez más, se percibe en estas actividades una concepción sobre la enseñanza de la historia basada en abordajes estratégicos, en donde las actividades de fomento de la empatía ocupan un lugar fundamental.

En resumen, puede destacarse la tardía inclusión de la temática de las violaciones a los derechos humanos en programas y manuales. Es de resaltar, la incidencia que puede haber tenido la incorporación del eje del trabajo en derechos humanos adoptada por el CODICEN para el período 2005-2009, ya mencionada, así como el enunciado explícito en los programas de la Reformulación 2006, como abordaje transversal. Sin embargo, este puede no ser el único factor de incidencia; sin duda, el transcurso del tiempo, los avances en la investigación histórica y el reconocimiento por parte del Estado de la existencia de dichas violaciones deben haber colaborado en disminuir las barreras para el tratamiento del tema. Seguramente, todas las políticas desarrolladas desde el año 2000 colaboraron en una mayor disposición de escucha ante los reclamos de “Verdad y Justicia” y de recordación de las violaciones a los Derechos Humanos cometidas en el marco del Terrorismo de Estado.

#### **3.5.4. Las políticas de memoria y las luchas por “Verdad y Justicia”**

Muy vinculado y, a veces difícil de desglosar de las violaciones a los Derechos Humanos, el tema de la memoria aparece, únicamente en el programa del Plan 1996 bajo la denominación “Pasado reciente y la construcción de la memoria”.

En el manual correspondiente a este programa, se agrega, “colectiva” al término memoria. Esta distinción no es menor, dado que estrictamente, esas diferentes denominaciones responden a diferentes conceptualizaciones sobre la memoria. El capítulo se inicia con una especie de introducción en donde se plantean algunas cuestiones de corte teórico referidas a la construcción de la historia, las diferentes miradas, el trabajo del historiador. Se intenta, aunque con escaso resultado, caracterizar a la historia reciente, de la que sólo se dice:

Pero ¿qué es la historia reciente? Como muchos conceptos de las ciencias sociales es relativo a la persona y el momento que se realiza la pregunta. De todas formas las décadas del 60 y 70 es la época de la cual se posee menos información. Para los historiadores, periodistas y científicos sociales es aún un terreno por explorar. Los trabajos sobre esa época son escasos. (Cabanilla y Gutiérrez, 2000, p. 154)

Aquí es posible detectar por lo menos dos problemas, en primer lugar, una dificultad para ofrecer una caracterización de la historia reciente que por un lado refleje rigurosidad y por otro sea de fácil comprensión para los estudiantes de Ciclo Básico. Por otro lado, los autores manifestaban que es la época de la que se posee menos información, a lo que podría preguntarse cómo se mide la información que se posee de cada período histórico. La afirmación resulta difícil de constatar

dado que se utiliza un adjetivo que implica cierta relación, ¿es escasa respecto a qué parámetros? y, además, no se aportan datos que sustenten dicha información. En realidad, a partir de lo que se ha constatado en este trabajo, la afirmación puede catalogarse, por lo menos, de inexacta, si se toma en cuenta la cantidad de producciones ya editadas para el año 2000.

Luego de esta introducción, el texto plantea una propuesta de trabajo de corte investigativo sobre la construcción de la memoria colectiva en relación al pasado reciente y aporta algunos elementos para información de los estudiantes como una caracterización mínima de los lugares de la memoria, algunas letras de canciones, el ejemplo del cambio del nomenclátor en Montevideo y algunas imágenes de obras artísticas.

El título del capítulo e incluso su introducción ilusionan al lector, investigador, anunciando un tratamiento del tema que, luego, no se concreta o por lo menos, no se lleva a cabo con la potencialidad que podría haberse realizado. Si bien aún en el año 2000 la política de memoria por parte del Estado uruguayo era inexistente o casi, había organizaciones sociales como el Serpaj o Madres y Familiares de Detenidos Desaparecidos, que ya venían desarrollando una intensa actividad al respecto, que podrían reflejarse en dicho capítulo.

Sin embargo, la propuesta de trabajo para los estudiantes marca varios aportes interesantes tanto en relación a la concepción de enseñanza como del aprendizaje. La propuesta plantea la realización de diferentes posibles trabajos de investigación por parte de los estudiantes. Se introduce el concepto de memoria colectiva, que, si bien no se desarrolla, obliga al docente a explicarlo y enseñarlo. También refiere a los lugares que recuerdan el pasado que, si bien para el año 2000 no eran abundantes, propone trabajarlos desde un amplio abanico del término “lugares” incluyendo, “papeles, los diarios, las revistas, los volantes... las conmemoraciones, las fechas, los actos públicos... las fiestas... las canciones...” (Cabanilla y Gutierrez, 2000, p. 156). Y en relación a los protagonistas para el estudio de ese pasado cercano nombra a “la historia oral, las cartas, las fotos...” (p. 156). Aporta pistas pertinentes sobre la preparación de entrevistas para que los estudiantes realicen y hace hincapié en la importancia de la memoria, pero también de los olvidos, siempre presentes.

A su vez, al referirse a las representaciones artísticas que reproduce el manual (un cuadro de Anhele Hernández y una escultura de Silveira y Abondanza) plantea la posibilidad de “interrogar” a esas manifestaciones, en busca de algunas respuestas posibles.

Finalmente se plantea otra propuesta de investigación sobre posibles cambios en el nomenclátor del lugar donde viven los estudiantes y como ejemplo aporta los cambios propuestos por la Junta Departamental de Montevideo, respecto a la denominación de algunas calles. Este ejercicio es de los pocos que propone una actividad que puede situarse en los distintos contextos, de particular interés para ser desarrollada, por ejemplo, en localidades del interior.

En el conjunto de este ejercicio se visualiza una apropiación por parte de los autores de las técnicas y estrategias propias de la investigación de la historia reciente, como la historia oral y las entrevistas a los actores del pasado que se está estudiando. A su vez, introduce las nuevas conceptualizaciones sobre memoria y olvido que se encontraban en estudio y debate en este período signado por el “el retorno del pasado” (Allier, 2010, p. 145).

También resulta importante destacar la actitud que propician los autores en relación a acercar las prácticas de enseñanza a los métodos del historiador, al proponer la realización de estas pequeñas investigaciones a los estudiantes. Finalmente, demuestran partir de un concepto de aprendizaje por descubrimiento y construcción y no solamente por recepción de contenidos transmitidos por profesores o manuales.

En el manual “Historia, América Latina y Uruguay, 1850-2010” de 2016 en la página 286, aparece una fotografía de la Marcha del Silencio con un pie de foto con información sobre la importancia de esa manifestación. En la página 285 aparece una fotografía del Memorial de los Detenidos Desaparecidos, inaugurado en el año 2001, con un título muy sugerente “Mantener viva la memoria” y se mencionan otros avances en la política de memoria como el Museo de la Memoria y el Archivo Nacional de la Memoria, pero no se encuentran actividades relacionadas con las políticas de memoria.

En el manual “Pensar la historia” de 2017, el texto sobre la información de las personas desaparecidas va acompañado de dos láminas por demás interesantes: la primera registra a López Mazz en la fosa en donde aparecen los restos de Julio Castro en octubre de 2011 y la segunda refiere a la Marca de Memoria en recordación del maestro instalada en 2017 en la esquina de Rivera y Llambí en Montevideo, esquina en la cual fue secuestrado, en agosto de 1977. En el pie de foto se explica brevemente qué son las Marcas de memoria y entre las actividades de ese capítulo, hay un ítem específico para “Las Marcas de Memoria” (p. 179) en el cual se propone que los estudiantes busquen información sobre el proyecto, identifiquen una y profundicen sobre su historia y

finalmente se les plantea que propongan una nueva Marca. Nuevamente, se ofrece la posibilidad de un trabajo “situado” con los estudiantes, tanto en el sentido de su elección sobre a quién recordar como también en dónde instalar esas posibles Marcas.

Esta actividad claramente se corresponde con el sentido de historia y de enseñanza que atraviesa todo este manual y, que, como ya se dijo, está resumido en el título “Pensar la historia”. Las propuestas de corte investigativo, de búsqueda de información y de toma de decisiones por parte de los estudiantes dialogan con esta idea de pensar, así como también con la idea de la importancia de la enseñanza y desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes, que les permitan resolver diferentes tipos de problemas. También parecen ser una clara demostración de la potencialidad de la historia en la construcción de ciudadanía, invitando al estudiantado a participar, proponer, incidir, en definitiva, formar parte de la polis.

En palabras de Piñeyrúa, los avances en las políticas de memoria, fueron un aporte sustantivo en la redacción del manual, “porque hay más investigaciones y más difusión pública sobre la memoria”. Por eso, buscaron integrar la temática para un mayor involucramiento de los estudiantes, “por la manera que tenemos de trabajar con la historia, involucrar al alumno en los procesos históricos, que él se sienta protagonista, que se sienta formando parte” (Piñeyrúa, 2018).

En resumen, se visualizan cambios cualitativos en relación al tratamiento de la memoria sobre el pasado reciente y a la dimensión pedagógica que puede lograr.

Los avances constatados en la incorporación de las memorias en los textos reafirman los planteos referidos a la importancia del papel del Estado en el incentivo a la construcción y preservación de esas memorias a través de todos los mecanismos posibles, tanto los proyectos de reparación, de Marcas de Memoria, como la inclusión de estas metodologías en el sistema educativo.

Los contenidos temáticos, las imágenes, la mención a los trabajos de investigación sobre la memoria, así como las actividades propuestas a los estudiantes en los manuales desde el año 2000 en adelante, con más o menos énfasis, contribuyen, sin duda, a mantener viva la memoria colectiva y a generar “conciencia histórica” en las nuevas generaciones. Colabora también con el desarrollo del componente pedagógico de las políticas de memoria al que refiere Sosa siguiendo la caracterización de Serge Barcellin, cuyas acciones se orientan a efectivizar el proceso de

transmisión hacia las generaciones posteriores a los eventos, para las cuales la memoria está desvinculada de la experiencia” (Sosa, 2014, p. 20).

Será tema de próximas investigaciones ahondar en las posibles explicaciones sobre las decisiones de trabajar estas temáticas, pero sin duda se suman factores de diversa índole. La enunciación concreta del tema en algunos programas (1996 y 2006), es decir el impacto del marco normativo que habilita su tratamiento, una política, lenta, incompleta y discutible por parte del Estado a través de los Proyectos ya mencionados y el compromiso de los autores de los libros de texto se conjugan para que la enseñanza del pasado reciente actúe también, en cierto sentido como política de reparación simbólica.

### **3.5.5. La dimensión regional**

En el caso de los manuales, el abordaje de la dimensión regional presenta algunas dificultades para un estudio comparado, dado que estos tienen diferentes organizaciones de la temática. En algunos casos, América Latina ocupa un espacio específico, entonces el tema de las dictaduras del Cono Sur puede encontrarse allí, en otros casos hay menciones en los apartados correspondientes a Uruguay y en otros, hay menciones en los capítulos correspondientes a Uruguay pero que conectan con las páginas en donde el tema está tratado en el capítulo de América Latina.

En los primeros manuales, las menciones a la dimensión regional en el tratamiento del proceso de la dictadura en Uruguay son muy escasas y refieren solamente al contexto en el que se producen los diferentes Golpes de Estado en la región.

En el caso del manual Tiempo 3, el párrafo en el que se resume “el contexto de los sucesos mundiales”, finaliza con la siguiente expresión: “la oleada guerrillera en América y como contrapartida los golpes de estado militares” (Traversoni y Mazzara, 1989, p. 187). Resalta aquí, la explicación simplista y dicotómica de los procesos dictatoriales como meras respuestas a los movimientos guerrilleros, asentando lo que se conoce como la teoría de “los dos demonios”. No aparece ni siquiera una mención a la Doctrina de la Seguridad Nacional, como proyecto ideológico que sustenta a las dictaduras ni a las actividades represivas ideadas y conducidas en forma coordinada por los gobiernos del Cono Sur.

En la edición de 1999 del manual de Monteverde, en una propuesta de ejercicio, se solicita a los estudiantes que relacionen la dictadura uruguaya con la argentina y la chilena, en el marco

del mundo bipolar. Si bien el asunto no está desarrollado en el texto como dictaduras del Cono Sur, parece interesante destacar la intención de comparar los procesos de la región en el contexto de la guerra fría. En la edición de 2009, de la misma editorial, junto al apartado referido al Terrorismo de Estado, se incluye un recuadro en el que se explica el significado y alcance del Plan Cóndor. La explicación es muy superficial, y no incorpora ejemplos concretos de los uruguayos muertos o desaparecidos en el marco de este Plan, si bien en el cuerpo del texto hay una mención general a las acciones sufridas por los uruguayos en Argentina.

En las dos ediciones de los manuales de Santillana, las autoras demuestran su interés en trabajar desde una óptica regional, asentando, en varias oportunidades las similitudes y las características propias de los procesos dictatoriales en el Cono Sur. En tal sentido, este interés se encuentra explícito tanto en recuadros y actividades como en el propio cuerpo del texto. Se encuentran referencias en el desarrollo de la Doctrina de la Seguridad Nacional como marco ideológico en el que se sustentaron las dictaduras, así como en las actividades represivas compartidas. Especial atención se dispone para las actividades enmarcadas en el Plan Cóndor, con la consecuente desaparición forzada de miles de personas en la región.

En “Pensar la historia”, 2017, hay un extenso apartado dedicado a la Doctrina de la Seguridad Nacional (Crosa et al., 2017, p. 150) y allí se introduce la vinculación de la dictadura uruguaya con otras de la región, se explica la Operación Cóndor y se deriva al estudiante al capítulo de América Latina en donde se encuentran varios documentos específicos sobre el tema, tanto de carácter histórico como historiográfico. Es de destacar la actualidad de las producciones historiográficas que aportan la mirada de investigadores tanto uruguayos como argentinos, lo que contribuye a complejizar el enfoque regional.

Esta dimensión también es abordada desde los ejercicios, en los cuales se plantean actividades de análisis y reflexión para los estudiantes respecto a los documentos y las imágenes presentadas en relación a la Doctrina de la Seguridad Nacional, así como al Plan Cóndor.

Es posible concluir que, si bien la dimensión regional de las dictaduras no es analizada en forma exhaustiva, en los manuales más actuales se encuentran datos, análisis de los historiadores y actividades que permiten trabajar con ese enfoque en el aula.

Una síntesis de las variaciones encontradas en los manuales analizados a partir de las categorías seleccionadas, puede visualizarse en el siguiente cuadro.

**Tabla 3: Categorías analizadas en los manuales**

<b>Nombre, fecha y editorial</b>	<b>Terrorismo de Estado</b>	<b>Violaciones a los derechos humanos</b>	<b>Dimensión regional</b>	<b>Presencia de la historiografía</b>	<b>Políticas de memoria</b>
Historia CBU 1989 Monteverde	No	No	No	No	No
Historia CB 1999 Monteverde	No	No	No	Sí	No
Tiempo 3 1989 Kapelusz	No	Sí (se nombra, no se trata)	No	No	No
Pensar 3 1993 Ideas	No	No	No	Si (en los ejercicios)	No
Comprender el Uruguay actual 2000 Monteverde	No	Sí (se nombra, no se trata)	No	Si	Si
Uruguay en el mundo contemporáneo 2009 Monteverde	Sí	Sí	Sí	No	No
Historia 3 2009 Santillana	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Historia 3 2016 Santillana	Si	Sí	Sí	Si	Si
Pensar la Historia 2017 Contexto	Si	Si	Sí	Si	Si

Elaboración propia

Fuente: manuales de Historia de tercer año de Ciclo Básico de Educación Secundaria (1989-2017)

Como puede constatar, los avances en el tratamiento de la temática son notorios, a medida que transcurren los años, aunque el proceso no es lineal, ni refiere exclusivamente a asuntos vinculados con las características de la historia reciente. Parece comprensible que las políticas de memoria no aparezcan en los primeros manuales porque aún no estaban desarrolladas por el Estado, los autores seguramente no se encontraban en condiciones de proponerlas y la sociedad civil tampoco estaba preparada para asumirlas públicamente. Por otra parte, la

incorporación de la historiografía también es tardía y ese hecho no parece estar vinculado al tratamiento de la historia reciente sino a un enfoque de enseñanza de la Historia en donde aún no se privilegiaba la presencia de los historiadores en la construcción del relato presentado en los manuales ni en las aulas.

## Conclusiones

### 1. Sobre la enseñanza de la historia reciente

El trabajo realizado ha permitido tener una visión de conjunto sobre el tratamiento del pasado reciente en programas y manuales desde la restauración democrática hasta la actualidad, mostrando algunos aspectos poco estudiados y abriendo nuevas preguntas que podrán ser contestadas por próximas investigaciones.

Las relaciones entre historia, enseñanza y política, son múltiples y complejas, por tanto, insoslayables a la hora de esbozar algunas conclusiones al cierre de esta investigación.

La historia reciente ha formado parte de los currículos de los diferentes niveles del sistema educativo desde muy larga data, como ya han demostrado Demasi (2008), Caetano (2008) y Jacob (2018). Es posible constatarlo especialmente durante la dictadura cívico militar, en donde las autoridades del período, quisieron brindar su propia explicación sobre el proceso que estaban liderando y las razones que los llevaron a hacerlo. Los mismos autores mostraron también que, en tiempos democráticos, no siempre esta inclusión fue bien recibida por todos los actores políticos y en varias oportunidades, hubo discrepancias al respecto.

La delgada línea que separa la historia de lo político, a veces se quiebra y es traspasada por actores de uno a otro margen y así las opiniones políticas invaden el campo de lo educativo.

Fue posible corroborar, entonces que en muchas oportunidades la inclusión de los temas del pasado cercano ha implicado debates políticos que se reflejaron en artículos periodísticos. Esos debates han estado marcados por las diversas interpretaciones realizadas desde el ámbito político sobre el pasado y sobre la necesidad y pertinencia de su enseñanza y hasta las perspectivas desde las cuales enseñarlo. En cierto sentido, algunos políticos consideran que el sistema educativo debe seguir cumpliendo hoy con el deber de formar ciudadanía y particularmente la historia debe seguir siendo considerada la asignatura para consolidar la idea de nación, de Estado y la conformación de la identidad nacional. Para ellos, ese campo no puede quedar en manos del cuerpo docente, ni tampoco del cuerpo de académicos, debe seguir en manos de los políticos, o, por lo menos, ellos deben poder incidir en las decisiones que se tomen.

La polémica del año 1988 y las siguientes, hasta la actualidad, mostraron una vez más las difíciles relaciones entre la enseñanza de la historia (y no sólo de la historia, ya que también el programa de geografía, estuvo en el banquillo de los acusados) y la política. El papel de la historia, la fantasía de la objetividad, la concepción de la laicidad, atraviesan los debates de aquel momento

y se visualizan aún en la actualidad. Parece que continuara vigente la afirmación de Rilla (2008) en relación a que “No es posible una historia convertida en ‘pasado útil’ por los partidos políticos si éstos no se muestran a la vez disponibles para aceptar y reformular el desafío que les propone el historiador” (p.490).

La investigación permitió constatar que la historia reciente está incluida en programas y manuales desde el primer gobierno democrático post dictadura, lo cual no implica concluir que ocupe un lugar importante en la enseñanza, es decir, en las aulas del sistema educativo.

Si bien los programas son los marcos normativos dentro de los cuales debe transitar el profesorado, el aula, es decir el espacio en donde se produce la enseñanza, es un ámbito construido por los docentes en donde se conjugan sus propósitos, sus biografías, sus saberes, su ideología. Por lo tanto, cada docente construye su clase desde esos entramados y tejerá la enseñanza que quiera y pueda ofrecer.

Se considera importante subrayar que existe una distancia entre el marco normativo, o sea los programas, la producción historiográfica, las herramientas disponibles para la enseñanza como los manuales y el acto de enseñar. Ese acto es único y se pondrá en marcha de acuerdo a las interacciones que se produzcan entre el docente cargado de todos sus deseos, saberes, herramientas y vivencias (y posibilidades en el aula) y el estudiantado dotado también de sus saberes, inquietudes, dificultades y expectativas.

Lo anterior, no implica que se considere que no deban existir marcos generales en los cuales se encuadre la enseñanza ni dispositivos como los manuales que orienten las decisiones de los profesores en los momentos de desarrollar sus prácticas. Sólo se quiere insistir en que son dos campos diferentes que, en teoría están en diálogo permanente pero que no siempre cristalizan.

En tal sentido las conclusiones a las que permitió llegar esta investigación no son transferibles a la realidad de las aulas, dado que el análisis se centró en los dispositivos disponibles para desarrollar la enseñanza: programas y manuales. Esa realidad, la de las prácticas de enseñanza, ya ha sido investigada por otros colegas y seguirá siendo objeto de análisis y reflexión por el cuerpo docente, pero no fue el enfoque adoptado en esta tesis.

Entonces, resulta pertinente destacar, como primer punto, la celeridad con la que en Uruguay se incorporaron los asuntos referidos a la historia del pasado reciente, en programas y manuales. Como ya se mencionó, en la primera reformulación programática que se realizó luego de la restauración democrática, bajo el primer gobierno del Partido Colorado, en 1986, el tema

apareció en el programa de tercer año de Ciclo Básico Unificado, redactado en 1988. Aunque apenas esbozado, marcó una intención por parte de las autoridades, por llevar el pasado reciente a las aulas. El debate político volcado en varios artículos periodísticos puso en evidencia que esta inclusión no reflejaba un sentir homogéneo por parte de las autoridades ni de los actores políticos. La discusión sobre la laicidad cobró fuerza, así como los usos políticos del pasado y la objetividad del relato histórico. Esa discusión no estuvo centrada en el pasado reciente del Uruguay, sino en el contexto mundial. No es un dato menor que el mundo estaba transitando por el fin de la Guerra Fría, y el énfasis de la discusión apuntaba a definiciones y contenidos conceptuales que implicaban diferentes lecturas del mundo en que se vivía.

El pasado reciente volvió a figurar en los programas de tercer año de Ciclo Básico o primer año de Bachillerato en las sucesivas reformulaciones o reformas programáticas, durante el gobierno del Partido Nacional (1990-1994), en la Microexperiencia en 1993, en el segundo gobierno del Partido Colorado (1995-1999), en la Reforma Piloto 1996 y en el primer gobierno del Frente Amplio, en la Reformulación 2006.

La polémica en torno al abordaje de ese pasado renació en 2006, cuando el CODICEN buscó profundizar y ampliar su enseñanza. En esta oportunidad la discusión estuvo particularmente centrada en dos aspectos: en primer lugar, en la extensión de la enseñanza de la historia reciente al programa de sexto año escolar y, en segundo lugar, en referencia a los cursos organizados por el CODICEN para la actualización de los docentes. Nuevamente la idea de los discursos sesgados, la verdad histórica “tergiversada” apareció en esas críticas. En este caso, la disputa cobró mayor gravedad, ya que se estaba cuestionando directamente al cuerpo de académicos a cargo de los cursos, académicos de gran reconocimiento a nivel nacional e internacional.

Esta polémica fue más aguda y persistente que las de oportunidades anteriores, y seguramente esa agudización pueda explicarse por el cambio de contexto. El avance en las investigaciones tanto históricas como judiciales y el desarrollo de las políticas de memoria, que, con sus deficiencias y lentitudes, para el año 2006 prometían aportar datos insospechados en 1988, pueden haber motivado una mayor inquietud entre algunos actores políticos.

En definitiva, parecería que la preocupación no transitó tanto por la discusión de si correspondía o no enseñar la historia reciente sino por cómo debía ser enseñada. En ese sentido, esos debates parecen mostrar más interés por adueñarse de una forma de enseñar la historia, desconociendo o minimizando los resultados de las investigaciones.

## **2. La producción historiográfica y la enseñanza**

Las entrevistas realizadas, así como el análisis de los trabajos dedicados a la organización de la producción historiográfica sobre el pasado reciente permitieron concluir que, en los primeros años de la restauración democrática, el estudio o la escritura sobre el pasado reciente era un desafío por la complejidad que implicaba, pero no porque en los ámbitos académicos se discutiera si correspondía o no su abordaje. Tanto la inspectora consultada, como los autores de los manuales manifestaron que se procedió a su inclusión con cierta naturalidad, más allá de los debates que esta inclusión generó, fuera de los ámbitos académicos.

En cuanto a la producción historiográfica se pudo percibir cierta distancia entre la percepción de los entrevistados y los relevamientos realizados. Los entrevistados -investigadores, inspectores y autores de manuales- concuerdan en la escasez de materiales para el estudio del pasado reciente. Sin embargo, los relevamientos muestran un número muy importante de investigaciones desarrolladas ya desde los últimos años de la dictadura y en los primeros años de la transición desde los Centros de investigación, así como desde la Facultad de Humanidades. El análisis del exhaustivo trabajo de Marchesi y Markarian (2014) permitió visualizar con mucha claridad la enorme producción existente entre el final de la dictadura y 1990, momento en el que se editan los primeros manuales analizados. Las producciones para ese momento eran no solamente muy abundantes, sino que respondían a enfoques diversos, desde los análisis de corte estructural, hasta los que hacían fuerte hincapié en las explicaciones económicas, pasando por los de fuerte énfasis en lo político. También fue amplia la producción que analizó el papel de los militares y la creciente autonomía de las Fuerzas Armadas. Al mismo tiempo comenzaron a circular obras provenientes del ámbito periodístico, así como las primeras publicaciones testimoniales del MLN. De acuerdo a lo consignado en el artículo mencionado, se constató que antes de 1990 ya existían alrededor de 40 trabajos que abordaban el período de la historia reciente desde diferentes ópticas entre libros, tesis, ensayos y otro tipo de publicaciones.

El análisis de este relevamiento llevó a concluir que quizás el problema radicara más en la circulación y en las dificultades de acceso a esas publicaciones y no tanto en la cantidad de producciones. Sin duda, puede incidir también la involuntaria e inevitable comparación entre la producción existente hasta 1990 con la desarrollada en los últimos años que resulta, evidentemente, mucho más abundante y especializada.

También pudo haber influido en esta percepción, la no existencia hasta ese momento de un campo de estudio delimitado, dedicado a la historia reciente en el país. De hecho, en esa época, ni siquiera era un término que estuviera acuñado en la historiografía uruguaya. Tampoco se contaba con estudios de posgrado en el país o en la región que habilitaran especializaciones sobre el tema.

Desde otra perspectiva, odría arriesgarse como hipótesis que, a pesar de existir importantes estudios académicos, los asuntos tratados en las investigaciones formaban aún parte de esas “memorias subterráneas” (en la perspectiva de Pollak) que la sociedad no estaba preparada para conocer y trabajar (en la perspectiva abordada por Jelin). Dicha hipótesis permitiría explicar ese “retraso” en el tratamiento de las nuevas posturas historiográficas sobre la historia reciente y su traslado al aula.

Otro factor que pudo haber tenido relevancia en esta percepción es el contexto de los primeros años de la década de 1990, en donde la sociedad comenzaba a transitar por el período de letargo de la lucha por Verdad y Justicia, iniciado con la derrota sufrida a partir de la ratificación de la Ley de la Pretensión Punitiva del Estado, en el Referéndum del 16 de abril de 1989. Quizás, desde la actualidad, la memoria de las entrevistadas confunda ese silencio al que condujo la ratificación de la Ley, con ausencia de producción historiográfica.

### **3. Los avances en los enunciados de los programas de Historia**

Del análisis general de programas y manuales se concluyó que el tratamiento de la historia reciente fue cobrando profundidad y complejidad a medida que transcurrió el tiempo. Las propuestas de los programas de la Reformulación 2006 resultan más explícitas que las anteriores, se incorporan nuevas perspectivas, como la de los derechos humanos y se utiliza un vocabulario histórico específico. Posiblemente eso se debió al cambio de contexto y a las decisiones del CODICEN respecto a la importancia de la inclusión de la historia reciente como una línea programática a trabajar en todos los subsistemas. Seguramente el mayor compromiso de la fuerza política que asumió el gobierno en 2005 con la causa de los derechos humanos, así como su rápido interés en propiciar las investigaciones sobre sus violaciones se encuentre reflejado en los marcos curriculares.

Para el momento de la redacción del programa de tercer año (2007-2008), ya se contaba con varios avances tanto a nivel académico como de las políticas de reparación y memoria por parte del Estado. En el mismo sentido, la sociedad parecía encontrarse más dispuesta a aceptar que estos asuntos debían formar parte del currículo, incluso desde algunos sectores, eso aparecía como

un reclamo hacia autoridades que habían manifestado su compromiso con la clarificación de lo sucedido en épocas de Terrorismo de Estado.

La habilitación explícita que plantea el programa de la Reformulación 2006 para organizar el curso desde una perspectiva de derechos humanos, consolidó una posibilidad que, si bien siempre existió en el marco de la libertad de cátedra del cuerpo docente, ahora se encontraba amparada por un dispositivo curricular. Puede interpretarse entonces que estas acciones de política educativa implicaron no solo un compromiso por parte de las autoridades sino también una apuesta a contribuir con las políticas de reparación. En ese sentido, se buscaba apuntar al papel de la enseñanza de la historia como formadora de ciudadanía, entendiendo a ésta en su sentido más amplio. Construir un ciudadano consciente de su pasado, conocedor de las diferencias entre un Estado de derecho y una dictadura, que pueda apropiarse de los conceptos de derechos humanos y contribuir a su vigencia, reconocer sus violaciones y trabajar por su defensa.

Al mismo tiempo se consolidó la dimensión pedagógica implícita en estas políticas en cuanto a la reparación simbólica de la memoria de actores que se vieron drásticamente perjudicados por la dictadura. La incorporación de la enseñanza del horror del período del Terrorismo de Estado puede ser considerada también como herramienta de concientización para evitar la repetición de un pasado tan doloroso como traumático.

#### **4. La renovación en los relatos de los manuales**

Otro de los elementos más destacados que permitió este trabajo consistió en confirmar que el tema del pasado reciente fue abordado desde los primeros manuales editados inmediatamente a la restauración democrática. Claramente su tratamiento va modificándose a lo largo de los años, pudiendo señalarse el año 2009 como el quiebre más importante en relación a su profundización y complejización.

Tomando como indicador, la cantidad de páginas dedicadas al tema, se encontró un aumento permanente. Ese aumento es mucho más destacado en el tratamiento de la dictadura cívico militar específicamente, mientras que el espacio dedicado a la década del 60 se mantiene casi incambiado y, en algunos casos, incluso se reduce. También hay que señalar que ese aumento no se produce en todos los manuales editados a partir de 2009, sino sólo en los de la editorial Santillana (2009 y 2016) y editorial Contexto (2017). Parece importante remarcar esta variante, dado que muestra que la razón para explicar la ampliación en el tratamiento de la dictadura cívico militar, no parece estar solamente relacionada con la mayor distancia temporal de los

acontecimientos o el aumento de la bibliografía disponible, o la mayor referencia al tema en el programa de 2006, sino también a decisiones de los autores. Esto se corrobora con la existencia de un manual de la misma editorial Santillana, de 1998 que ni siquiera abordaba el tema y cerraba el proceso de la Historia del Uruguay en 1942, mientras los otros manuales lo incluyen desde 1989.

Sin duda, más allá que se trate de manuales, y no de ensayos o de artículos de opinión, hay decisiones respecto a los énfasis a otorgar a determinadas temáticas o las perspectivas desde las cuales se enfocan los procesos que responden a decisiones de los autores, más o menos comprometidos con determinadas posturas historiográficas, ideológicas y epistemológicas.

En los primeros manuales correspondientes a la Reformulación 1986 y editados entre los años 1989 y 1999, se encontró un abordaje muy lineal en el tratamiento de la temática estudiada. Se desarrolla un relato resumen de los principales acontecimientos, con omisiones importantes, como el tratamiento de las violaciones a los derechos humanos. En algunas ediciones, se encontraron menciones a las violaciones que se cometieron, pero éstas no son abordadas desde la categoría derechos humanos ni se reflexiona al respecto.

Tampoco se encontró un vocabulario específico para la denominación del período, que mantiene la nomenclatura utilizada por los propios protagonistas de la dictadura cívico militar. Quizás aún no era tiempo de superar la “impunidad terminológica” de la que habla Caetano (2008). Seguramente los profesores necesitaban tiempo para apropiarse de los vocabularios específicos, cargados de connotaciones y responsabilidades hacia los protagonistas del pasado que aún formaban parte de la vida cotidiana, a pesar que la academia ya lo había logrado. En cambio, sí se constató la incorporación del concepto Doctrina de la Seguridad Nacional, en esos primeros manuales, lo cual permitía enmarcar el proceso de la dictadura cívico militar en un proyecto ideológico de carácter regional, en un marco de Guerra Fría, con propósitos bien definidos.

Por otro lado, en los paratextos se encuentran imágenes que solamente aportan un valor ilustrativo y que no dialogan con el texto, ni proponen ejercitaciones al respecto. Es decir, si bien la diagramación de algunos de esos manuales (en especial los de la editorial Monteverde) presentó novedades interesantes y formatos más atractivos para los estudiantes, los contenidos y las posibles herramientas para trabajar esos contenidos resultan bastante tradicionales. Las innovaciones estuvieron más en los formatos que en los contenidos que sólo se renovaron en el sentido de reducir la información ofrecida.

Es estos primeros manuales el reflejo de la historiografía es muy escaso. La voz de los historiadores casi no está presente, salvo en pocas menciones en el cuerpo del texto o en alguna actividad, pero no se percibe una intención de proporcionar los aportes de la historiografía para trabajar en el aula.

De todos modos, se considera importante destacar, el impacto que tuvieron estos manuales en el profesorado, sobre todo por la inclusión de la temática, aunque fuera en forma resumida y lineal. Esto, junto con la breve mención escrita en el programa de Historia de tercer año de Ciclo Básico de 1988, habilitaba al cuerpo docente a llevar el pasado reciente a las aulas a partir del año 1989. Más allá de los debates aparecidos en la prensa, la decisión de las autoridades del CODICEN de mantener el tratamiento de la historia reciente y su inclusión en los manuales ofrecía al profesorado un camino a transitar y, al mismo tiempo, ponía disponibles algunas herramientas para hacerlo. Sin embargo, no se puede desconocer que existían elementos capaces de frenar o enlentecer la llegada del pasado reciente a las aulas. Las declaraciones de personalidades del ámbito político, los controles pedidos por el CES sobre la elaboración y distribución de materiales, la mirada atenta de la prensa conservadora sobre las publicaciones y ciertas investigaciones a profesores, sin duda, actuaron como mordaza para algunos integrantes del profesorado.

También es necesario tomar en cuenta, la cercanía de los acontecimientos violentos de ese pasado, la vinculación familiar de muchos docentes con personas perseguidas, exiliadas, presas o desaparecidas, la propia situación de algunos docentes que habían sufrido esas mismas violaciones. Todas esas circunstancias pueden haber pesado a la hora de poder incorporar o no el pasado reciente en las aulas.

Por último, el tratamiento del tema en clase, generaba debates impulsados por los propios estudiantes portadores de los discursos y las historias aprendidas en sus hogares, que no todos los docentes estaban dispuestos a enfrentar.

El manual redactado para la Reforma del año 1996 y editado en 2000 aportó como principal novedad la inclusión del tema de la memoria colectiva. La novedad no refería sólo a la inclusión del tema sino también a su abordaje, a partir de la propuesta del desarrollo de una pequeña investigación situada. En tal sentido, hay por lo menos tres dimensiones para destacar. En primer lugar, se incorpora el tratamiento de la memoria en diálogo con la historia. En segundo lugar, la inclusión de un nuevo tipo de abordaje para las ejercitaciones que refleja renovadas concepciones en torno a la enseñanza de la historia y a las formas de aprender. Se propone una actividad de

descubrimiento, investigación y producción por parte de los estudiantes que dejan de ser sujetos pasivos de recepción de un relato para convertirse en sujetos activos de construcción de su propio aprendizaje. Por último, es una de las pocas actividades planteada de forma situada, por lo tanto, habilita a los docentes de todo el país a construir proyectos relacionados con su medio, su contexto.

Por supuesto que esto puede hacerlo siempre, cualquier docente en cualquier momento y lugar, pero en este caso, la existencia de una propuesta con estas características puede ser fundamental para incentivar un cambio en la enseñanza de la historia por parte de docentes noveles o docentes muy aislados y alejados de los debates y actualizaciones sobre el tema que, generalmente, se producen en Montevideo.

Las principales innovaciones se encontraron en los manuales escritos para la Reformulación 2006, en donde aparecieron modificaciones respecto a la denominación del período que empezó a llamarse por su nombre: dictadura o dictadura cívico militar. Se percibió también una profundización en referencia al encuadre ideológico de la dictadura uruguaya en el marco de la región, con una explicación más detallada de los principios de la Doctrina de la Seguridad Nacional y el contexto en el que se desarrolla. Este encuadre está acompañado por una caracterización de las prácticas de violaciones de los derechos humanos en los regímenes de Terrorismo de Estado y un tratamiento, a través del relato y especialmente, de las imágenes y de los ejercicios, a la lucha por Verdad y Justicia y a las políticas de memoria.

En ese marco, se percibió que el aporte de los contenidos de estos manuales habilita la posibilidad de nuevas perspectivas para la enseñanza del pasado reciente. La incorporación de testimonios, imágenes, relatos explicativos sobre las políticas de memoria, aportan recursos valiosos para su abordaje en las aulas. Cuando el discurso del profesorado está sustentado en la voz de los historiadores, en la imagen de una excavación en el marco de la búsqueda de cuerpos de personas desaparecidas o en la de una niña desaparecida en el marco de la operación Cóndor, junto a sus padres en 1976, ese discurso se dimensiona de otro modo y cobra legitimidad en el estudiantado. Efectivamente, esos dispositivos colaboran para que afloren las “memorias subterráneas” y ayudan a que las generaciones futuras se apropien de ese pasado traumático.

Respecto a la voz de los historiadores, el cambio es sustancial en los nuevos manuales. La historiografía está presente, no solamente en forma indirecta a través de la actualización de los relatos construidos en el texto sino concretamente y de forma explícita a partir de múltiples aportes

directos de los avances de las investigaciones sobre la temática, tanto en los textos, como en las imágenes y las actividades.

En este sentido el análisis de los manuales escritos entre 2009 y 2017 mostró avances sustantivos tanto en el tratamiento del pasado reciente como en las concepciones de enseñanza de la historia, acercando la historiografía, así como abordajes de corte más problematizador y estratégico, a las aulas.

El aspecto en el que se encontraron menos avances en relación al estado de las investigaciones es en la dimensión regional. Si bien se constataron menciones y referencias a los procesos dictatoriales de la región, no se percibió un abordaje desde una perspectiva de historia regional en una dirección que pueda ayudar a visualizar el alcance del proyecto de la Doctrina de la Seguridad Nacional en el Cono Sur. En definitiva, no se encontró profundización en el tratamiento dado a la dimensión regional.

El análisis también abrió nuevas reflexiones respecto a la utilidad y el papel que efectivamente pueden ofrecer los manuales en la enseñanza de la Historia. En el curso de la investigación, en más de una oportunidad fue necesario tomar cierta distancia entre el manual que se estaba analizando y las prácticas de enseñanza de la autora. Es decir, no se debe soslayar la idea que los manuales están escritos para que puedan ser utilizados por todo el profesorado, más allá de su preparación, su capacidad para actualizarse en el conocimiento histórico y didáctico y su compromiso con nociones transversales tales como la defensa de los derechos humanos. Desde esa perspectiva los textos si bien, como se acaba de sostener en párrafos anteriores, reflejan ciertas concepciones de los autores, deben guardar la ecuanimidad necesaria y ser de utilidad para todo el cuerpo docente y aún más, ser comprendidos por el estudiantado en general.

Se trata entonces, de un desafío de enorme complejidad, en el que difícilmente sea posible cumplir con las expectativas de todos los actores en juego: los autores en primer lugar, artífices de estos dispositivos, las editoriales que, en algunos casos, marcan sus limitaciones, los políticos que miran con lupa el tratamiento de esta temática, los docentes que buscan un libro que se adecue exactamente a sus propósitos y los estudiantes, en definitiva, los principales destinatarios que no tienen voz en todo este proceso.

Una vez más, el papel del docente como mediador, pero a su vez constructor y arquitecto de su práctica, será fundamental a la hora de decidir cómo utilizar todos los recursos que contienen estos libros, será el que decida si efectivamente utiliza los aportes de algunas investigaciones

mencionadas y permitirá entonces que los historiadores entren al aula. O decidirá invitar a los protagonistas de la Historia, utilizando un relato o un estudio de caso o propiciará la realización de un proyecto de investigación situado en la localidad en la que trabaje. Podrá, entonces ensanchar las dimensiones del aula, visitar junto a los estudiantes los museos y memoriales, recorrer la ciudad en busca de Marcas de Memoria y proponer otras nuevas, dialogar con víctimas y protagonistas. Si el cuerpo docente no tomara en cuenta ninguno de estos riquísimos aportes y continuara trabajando desde una perspectiva tradicional, los textos sólo servirán para propiciar un abordaje informativo y las imágenes, una mera ilustración.

Finalmente, la investigación permitió abrir nuevas preguntas y desafíos para próximos trabajos, como la centralidad que adquiere en los manuales la capital del país, Montevideo y el poco espacio destinado a relatos cuyo escenario sea el interior, lo cual pone en evidencia también, la escasa producción historiográfica dedicada a ese escenario. La reciente publicación de algunas investigaciones sobre el impacto que tuvo la dictadura en ciudades del interior, puede contribuir a continuar por ese camino.<sup>26</sup>

Seguramente la profundización en el análisis de los conceptos históricos utilizados en los relatos de los manuales -objetivo que estuvo planteado inicialmente para esta investigación, pero que fue descartado en el proceso- permitirá ahondar en sus actualizaciones e historización. Quizás, esos trabajos podrán echar luz sobre la distancia constatada entre los avances de la historiografía y la adopción de vocabulario específico en los manuales.

El análisis de relatos, imágenes y actividades propuestas en los manuales no está agotado. Comparar la calidad de la información de la que son portadores en relación a otros temas abordados en los mismos manuales permitirá percibir con mayor precisión, la importancia que se le asigna a la temática. Éstos podrán ser objetivos para próximas investigaciones.

---

<sup>26</sup> Correa, Javier(2018) Lo hicimos ayer, hoy y lo seguiremos haciendo. Autoritarismo civil militar en dictadura. Durazno, 1973-1980, Montevideo: Fin de Siglo

### Referencias bibliográficas

- Acosta, Yamandú (2004). ¿Por qué las dictaduras de los setenta en el Cono Sur? En Marchesi, Aldo, Markarian, Vania, Rico, Álvaro y Yaffé, Jaime (Coord.), *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del Golpe de Estado*, (pp. 214-221). Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Achugar, Mariana, Fernández, Amparo y Morales, Nicolás. (2011). (Re)presentando el pasado reciente: la última dictadura uruguaya en los manuales de historia. *Discurso & Sociedad*, 5 (2), pp. 196-229. Recuperado de: [http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5\(2\)Achugar%20et%20al.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v05n02/DS5(2)Achugar%20et%20al.html) Consultado el 20/2/17.
- Alonso, Jimena (2013) Me gustan los estudiantes ¿Qué saben los jóvenes de la dictadura? en *No te Olvides 17*, (pp. 37-39).
- Alvez, Federico A. y Cerri, Luis. F. (2009). Enseñanza de historia en el Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad. *Archivos de Ciencia de la Educación. Año 3* (3); pp. 99 - 112. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4085/pr.4085.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4085/pr.4085.pdf) Consultado el 20/2/2017.
- Allier, Eugenia (2010). *Batallas por la memoria. Los usos políticos del pasado reciente en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Amézola, Gonzalo de (2003). La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la historia del presente en Argentina, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (8) pp. 7-30. Recuperado de: [http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/23983/1/gonzalo\\_amezola.pdf](http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/23983/1/gonzalo_amezola.pdf) Consultado el 29/5/17
- (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores, *PolHis Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política, Año 4* (8), pp. 9-26. Recuperado de [http://historiapolitica.com/datos/boletin/PolHis\\_8.pdf](http://historiapolitica.com/datos/boletin/PolHis_8.pdf) Consultado el 1/3/17 Consultado el 1/3/2017. Consultado el 23/10/2017.

- Ander Egg, E., (1993). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Arostegui, Julio (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Artagaveytia, Lucila (2017). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni en Montevideo el 1/10/2017.
- Azcona, Maximiliano, Manzini, Fernando y Dorati, Javier (s/f) Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología. En *Cuarto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*
- Barbero, Cristina (2017). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni, en Montevideo el 1/10/2017.
- Barrán, José P. (2008). Los cuestionamientos y desafíos de la historia reciente en Rico, A. (comp.) *Historia reciente. Historia en discusión*, (pp.11-14). Montevideo, Uruguay: Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Bordoli, Eloisa (2016). De la “cultura integral” a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1935-1963) en *Cadernos de História da Educação*, 15, (3), (p.1118-1145).
- Buriano, Ana y Dutrénit, Silvia (2008) La enseñanza de la historia como ejercicio de memoria y resistencia frente al olvido: la experiencia de Uruguay. Entrevista con el historiador Gerardo Caetano en *Andamios*, 5, (9), (pp. 259-278). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632008000200012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000200012) Consultado el 21/3/2017.
- Caetano, Gerardo (2005). Marco histórico y cambio político en dos décadas de democracia. De la transición democrática al gobierno de la izquierda (1985-2005). En Caetano, G. (dir) *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: Miradas múltiples*, Montevideo, Uruguay: Trilce.
- (2008). Aportes para la construcción de un “momento de verdad” y una “memoria ejemplar”: la tardía investigación sobre el destino de los “detenidos-desaparecidos” en el

- Uruguay. Los archivos de la dictadura. En Rico, A. (comp.). *Historia reciente. Historia en discusión*, (pp. 163-216) Montevideo, Uruguay: Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Carreño, Myryam (2012). La historia reciente en los manuales escolares: el caso de Uruguay. *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico-V Jornadas Científicas de la SEPHE*. 21al 23 de noviembre de 2012, Murcia: Universidad de Murcia, recuperado de: <http://congresos.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/paper/viewFile/15011/11981> Consultado el 21/3/2017.
- Carretero, Mario (2007). *Documentos de identidad. La construcción de una conciencia histórica en el mundo global*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cifuentes, Rosa (2011) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Argentina: Noveduc Libros.
- CODICEN (2010). *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN (2005-2009)*. Montevideo, Uruguay: CODICEN.
- Correa, Javier (2014) Historia y memoria en Uruguay. Entre la política y la justicia. Trabajo final del curso Antropología de la memoria y la identidad, de la Maestría Historia y Memoria, Universidad Nacional de La Plata
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, *Histoire de l'Éducation* (117), 7-56. Recuperado de: <http://histoire-education.revues.org/565> Consultado el 30/5/2017
- De Certeau, Michel (1993). *La escritura de la historia*, México, México: Universidad Iberoamericana.
- Demasi, Carlos (2008). 2006: el año de la historia reciente, en En Rico, A. (comp.). *Historia reciente. Historia en discusión*, (pp. 31-48) Montevideo, Uruguay: Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Demasi, Carlos (2010). La enseñanza de la historia reciente: debates y resultados. En CODICEN (Ed), *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN (2005-2009)* (pp. 183-210). Montevideo, Uruguay: CODICEN

- Franco, Marina y Lvovich, Daniel (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión, *Boletín del Instituto de Historia Argentina Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Universidad de Buenos Aires, Tercera serie, (47), pp. 190-217.
- Frega, Ana (2008). Combate por la "Historia reciente" en Uruguay. En Rico, A. (comp.). *Historia reciente. Historia en discusión*, (pp. 15-30) Montevideo, Uruguay: Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Frigerio, G. (1991): *Curriculum presente. Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo I, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Funes, Alicia Graciela (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente, *Revista Escuela Historia*, (Nº 5). Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-90412006000100004](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412006000100004)  
Consultado el 22/4/17
- García Bouzas, Raquel (2018). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni en Montevideo el 4/5/2018.
- Jacob, Raúl (2018). El avance de la historia incómoda. *Claves. Revista de Historia*, 4, (6), (pp. 191-218).
- Jelin, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- López, Enrique (2012). Algunos desafíos actuales de la enseñanza de la historia reciente en la educación secundaria, *Fermentario*, Montevideo, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, (Nº 6) pp.1-19.  
Disponible en <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/105/102>  
Consultado el 20/2/2017
- Maestro, Pilar (2002). Libros Escolares y Currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 7, (pp. 25-52). Mérida-Venezuela.
- Marchesi, Aldo. Markarian, Vania (2012). Cinco décadas de estudio sobre la crisis, la democracia y el autoritarismo en Uruguay, Montevideo, *Contemporánea, Historia y problemas del*

- siglo XX*, Montevideo, año 3, 3, (pp.213-242). Recuperado de [http://www.geipar.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2014/10/Contemporanea03\\_2012-11-23-webO-11.pdf](http://www.geipar.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2014/10/Contemporanea03_2012-11-23-webO-11.pdf) Consultado el 22/3/2017.
- Maronna, Mónica (2018). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni, en Montevideo, el 6/3/2018.
- Piñeyrúa, Adriana (2018). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni en Montevideo, el 2/5/2018.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades*. La Plata, Argentina: Ediciones Al margen.
- Ponisio, Mariana (2014). El ciclo de las dictaduras del Cono Sur; los casos de Argentina, Chile y Brasil. Estrategias de abordaje para el aula, *Historia regional*, 32, pp.157-179. Recuperado de <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/11/153> Consultado el 21/5/2018.
- Rico, Álvaro (2005). *Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia social en la democracia posdictadura Uruguay (1985-2005)*, Montevideo, Uruguay Trilce.
- Álvaro (2008). Detenidos-desaparecidos. Sistematización parcial de datos a partir de la investigación histórica de la Presidencia de la República Oriental del Uruguay. En Rico, A. (comp.) *Historia reciente, historia en discusión*. (pp.227-236) Montevideo, Uruguay: Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- (2009) La dictadura y el dictador en La dictadura cívico-militar. Uruguay 1973-1985, Montevideo: E.B.O. p. 179-246
- Rico, Álvaro y Larrobla, Carla (2015). Los ciclos de la memoria en el Uruguay postdictadura: 1985-2011 en Allier, Eugenia y Crenel, Emilio (coord.) *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política*, (pp. 63-94). México D.F., México: Bonilla Artigas Editores, Universidad Autónoma de México.
- Ricoeur, Paul (1996) *Tiempo y narración*, tomo III *El tiempo narrado*, México D.F., México: Siglo XXI.
- Rilla, José (2008). *Los usos del pasado. Usos de la historia en la política de partidos del Uruguay (1942-1972)*, Montevideo, Uruguay: Editorial Sudamericana Uruguay S.A.

- Rodríguez Weber, Javier (2012). El Historiador, la Historia, y Nosotros. Análisis de las concepciones sobre la Historia presentes en el debate en torno a la enseñanza de Historia reciente, *Cuadernos del CLAEH*, año 33, 100, (pp. 125-148). Recuperado de <http://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/30/78> Consultado el 22/3/2017.
- Rubio, Adriana y Bertinat, Juanita (2013). Construyendo el futuro del pasado en *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo*. 2 al 5 de octubre 2013, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: <http://cdsa.aacademica.org/000-010/1021.pdf> Consultado el 1/3/2017
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, (pp. 79-94): España: Grao.
- Sales, María Teresa (2007). Un nuevo currículum para una sociedad progresista. *Quehacer educativo*, 85, (pp. 15-23) Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio.
- Sales, María Teresa (2009). El docente como constructor del currículum. *Quehacer educativo*, 87, (pp. 13-16), Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio.
- Sosa, Ana María (2014). Entre la memoria y la historia. Políticas públicas en torno al pasado reciente en Uruguay y Brasil. *Projeto História*, 50, (pp. 11-45) San Pablo.
- Zavala, Ana (2012). Entre lo informativo y lo estratégico: la cuestión de los abordajes del conocimiento histórico en la enseñanza de la historia. *Clío&Asociados* 16, (pp. 75-98), La Plata: Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.
- (2014). Para leer un manual de historia. Una mirada desde las herramientas de análisis. *Secuencia*, 90, pp. (167-189), México. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018603482014000300008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018603482014000300008) Consultado el 29/5/17

### **Fuentes consultadas**

#### **a) Programas:**

- ANEP- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA -INSPECCIÓN DE HISTORIA (1986). Programa de Historia tercer año – Ciclo Básico Único

ANEP (1998). Historia tercer año. Propuesta Programática Experiencia Piloto – Ciclo Básico-Educación Media

ANEP (2005). Propuesta programática de Historia tercer año – Uruguay en el mundo contemporáneo

CES (1993). Uruguay en el mundo actual – 1° de Bachillerato – Historia – Microexperiencia

CES (2008). Programa de Historia – Tercer año – Ciclo Básico – Reformulación 2006

#### **b) Manuales**

Abadie, S., Feo, H., Galiana, M.A. y Sandrin, M. (1990). *Historia. Tercer año. C.B.U.* Tomo II. Montevideo, Uruguay: Monteverde.

----- (1999). *Historia. Tercer año C.B.* Tomo II. Montevideo, Uruguay: Monteverde.

----- (2009). *Uruguay en el mundo contemporáneo.* Montevideo, Uruguay: Monteverde.

Artagaveytia, L. y Barbero, C. (2009). *Historia. Mundo, América Latina y Uruguay 1850-2000.* Montevideo, Uruguay: Santillana.

Artagaveytia, L. y Barbero, C. (2016). *Historia. Mundo, América y Uruguay (1850-2010).* Montevideo, Uruguay: Santillana.

Cabanilla, S. Gutiérrez, M. (2000). *Comprender el Uruguay actual. Libro para el alumno.* Montevideo, Uruguay: Monteverde.

Crosa, M., Piñeyrúa, A., Martí J.P. y Visconti, A. (2017). *Pensar la Historia. El mundo contemporáneo.* Tomo 2. Montevideo, Uruguay: Contexto.

Demasi, C., Piñeyrúa, A., Zavala, A., y Artagaveytia, L. (1993). *Pensar la historia 3.* Montevideo, Uruguay: Editorial Ideas.

Traversoni, A. y Mazzara, S. (1989). *Tiempo 3.* Montevideo, Uruguay: Kapelusz.

Traversoni, A. y Piotti, D. (1993). *Historia del Uruguay. Siglo XX.* Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Plaza.

#### **c) Entrevistas:**

Artagaveytia, Lucila (2017). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni en Montevideo el 1/10/2017.

Barbero, Cristina (2017). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni, en Montevideo el 1/10/2017.

García Bouzas, Raquel (2018). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni en Montevideo el 4/5/2018.

Maronna, Mónica (2018). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni, en Montevideo, el 6/3/2018.

Piñeyrúa, Adriana (2018). Entrevista concedida a la profesora Ema Zaffaroni en Montevideo, el 2/5/2018.

**d) Prensa:**

Un programa de Historia cuestionado, el principio de laicidad y las responsabilidades consecuentes. (24/3/1988). *Semanario Búsqueda*, p.2.

La lapidaria crítica del senador Traversoni y una conclusión difícilmente compartible. (7/4/1988). *Semanario Búsqueda*, pp.3 y 21.

La agonía del laicismo. (7/4/1988). *Semanario Búsqueda*, p.2.

El CODICEN demandó a Secundaria cambios en el programa de geografía de tercer año. (21/4/1988). *Semanario Búsqueda*, p.40.

Secundaria inició revisión del programa de geografía. (21/4/1988). *Semanario Búsqueda*, p.15.

El CODICEN rechazó modificaciones al programa de tercer año. (28/4/1988). *Semanario Búsqueda*, p.16.

Profesora de historia sumariada por incumplir orientación de los planes. (28/4/1988). *Semanario Búsqueda*, p.16.

En Secundaria el material didáctico deberá ser aprobado por inspectores. (28/4/1988). *Semanario Búsqueda*, p.16.