



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política

Promoción: 2020-2022

La enseñanza del pasado reciente en el Uruguay. Narrativas y prácticas de docentes de Derecho en dos Liceos Públicos de Montevideo (2019-2021).

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

Presenta:

Natalia Fabiana Elizalde Dobalo

Directora de Tesis: Dra. Ana María Sosa González

Montevideo, diciembre 2023

A mis hijas, Irina y Ayélen, por el apoyo incondicional.

Y a mi compañero de ruta, Leandro, por estar siempre.

Agradecimientos

A mi tutora, Dra. Ana María Sosa González, por el acompañamiento académico y el estímulo permanente.

A las compañeras, que destinaron parte de su tiempo para realizar las entrevistas, en especial a la profesora Paola.

A mis compañeros de maestría, por su calidez humana.

Especialmente a mi familia, por estar siempre y apoyarme de manera incondicional.

Índice

Agradecimientos	iii
Índice	iv
Índice de figuras	vii
Tabla de cuadros	viii
Glosario de términos y abreviaturas	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	12
Capítulo I: Teórico-Conceptual	24
1.1. Categorías conceptuales para el análisis del problema de investigación	31
1.2. Breve contexto histórico sobre lo acontecido el 27 de junio de 1973 en Uruguay	31
1.3. Memoria y pasado reciente	38
1.4. La disciplina del Derecho y sus posibilidades de enseñanza de la dictadura cívico-militar	41
1.5. Práctica docente	51
1.6. Estrategias de enseñanza docente	53

Capítulo II: Estrategias metodológicas	57
2.1. Investigación cualitativa mixta	57
2.2. Selección de los centros educativos	59
2.3. Selección de la asignatura Educación Social y Cívica	62
2.4. Campo de investigación	63
2.5. Técnicas de investigación	69
2.5.1. Análisis de documentos	69
2.5.2. Entrevistas en los Centros 1 y 2	72
2.5.3. Observación no participante	74
2.6. Procesamiento de la información	75
Capítulo III: Análisis de resultados	76
3.1. Análisis de documentos. Inclusión del pasado reciente en planes, programas y planificaciones e integración de textos elaborados por docentes de la disciplina Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay	77
3.2. Análisis de las entrevistas	88
3.3. Análisis de observación no participante y entrevista a la docente E8	97
Capítulo IV: Conclusiones	104
Referencias bibliográficas	111
Leyes	119

Páginas Web	120
Prensa	121
Anexos	122
Anexo I.	122
Anexo II: pautas de entrevistas docentes	122
Anexo III	124
Anexo IV: Planificación de clase o anual de las entrevistadas de los Centros 1 y 2	126
Anexo V: Entrevistas	133

Índice de figuras

Figura I. Objetivos, categorías y subcategorías del problema de investigación

Figura II. Nota de campo: observación directa no participante. Docente E8 - 5 de noviembre de 2021. Tercero de Educación Social y Cívica del turno vespertino en Centro 2

Tabla de cuadros

Cuadro I. Contenidos a enseñar sobre la dictadura cívico-militar en el Plan 1986 y Plan 2008 del profesorado de Derecho y Sociología

Cuadro II. Unidad I y sus posibilidades de enseñanza sobre el pasado reciente en relación con la dictadura cívico-militar

Cuadro III. Unidad II y sus posibilidades de enseñanza del gobierno cívico-militar

Cuadro IV. Unidad III y sus posibilidades de enseñanza con el tipo de gobierno de referencia

Cuadro V. Unidad IV y sus posibilidades de enseñanza con el tipo de gobierno de referencia

Cuadro VI. Fuentes analizadas

Cuadro VII. Primer ingreso al campo en Centro 1 y 2

Cuadro VIII. Segunda entrada al campo en Centro 2

Cuadro IX. Las planificaciones de las docentes y su correspondiente análisis

Cuadro X. Unidades desde las cuales se trabajó la última dictadura en Uruguay

Cuadro XI. Procedimientos que se visualizan en una planificación flexible

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

CES: Consejo de Educación Secundaria

DGES: Dirección General de Educación Secundaria

CFE: Consejo de Formación en Educación

CODICEN: Consejo Directivo Central

CNT: Convención Nacional de Trabajadores

FF. AA.: Fuerzas Armadas

IPA: Instituto de Profesores Artigas

INEET: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

LUC: Ley n.º 19.889 de Urgente Consideración

MLN: Movimiento de Liberación Nacional

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay

DD. HH.: Derecho Humanos

RIDAA: Repositorio Institucional de Acceso Abierto

Resumen

La enseñanza del pasado reciente relacionada con la última dictadura cívico-militar en Uruguay ha sido un tema de debate y controversia desde la instauración de la democracia en 1985 en el país. Dicha enseñanza tiene su antecedente en 1988, en el programa de Historia de ciclo básico, pero fue en el año 2005 cuando se la incorporó con una mirada a largo plazo en los programas de primaria, secundaria y Formación Docente. Sin embargo, en los diferentes programas de la disciplina del Derecho, en particular de la asignatura Educación Social y Cívica de la Reformulación 2006, la enseñanza del pasado reciente no se explicita, a pesar de contener unidades curriculares que se interrelacionan con importantes aspectos vinculados a ese pasado dictatorial. Por tal motivo, la presente investigación indaga acerca de las posibilidades pedagógicas que ofrece el programa de tercer año de la asignatura de referencia, para abordar desde lo socio-jurídico dicha enseñanza. Las interrogantes que guiaron el análisis son las siguientes: ¿la docencia del profesorado de Derecho enseña el pasado reciente en relación con la dictadura cívico-militar?, ¿vincula ese pasado con algunas de las unidades del programa de Educación Social y Cívica?, ¿qué estrategias utilizan para enseñar?, ¿cómo fundamenta su enseñanza ante un programa que omite dicho contenido? La tesis tiene una metodología cualitativa mixta basada en análisis documental, en la realización de entrevistas y la observación de una práctica docente por parte de una profesora de Derecho a cargo de grupos de tercer año de la asignatura de referencia, en uno de los dos liceos públicos de Montevideo seleccionados para el trabajo de campo. La investigación demostró que parte de la docencia de Derecho supera los supuestos programáticos establecidos en los planes de asignatura, evidenciando las posibilidades que tiene la disciplina, especialmente la asignatura Educación Social y Cívica, para enseñar el pasado reciente relacionado con la última dictadura cívico-militar en Uruguay y que su enseñar depende más de la postura docente ante dicho aprendizaje, que de lo que explícita u omite un currículum.

Palabras claves: práctica docente, narrativa docente, estrategias docentes, pasado reciente, enseñanza del Derecho en Uruguay.

Abstract

The teaching of the recent past, related to the last civilian-military dictatorship in Uruguay, has been a matter of debate and controversy since the establishment of democracy in 1985 in the country of reference. That teaching has its precedent in 1988, in the History syllabus of the first grades of Secondary Education, but it was in 2005 that it was incorporated, with a long-term view, into the Syllabuses of Primary, Secondary Education and Teacher Training. However, from the different Syllabuses related to Law, from the subject Social and Civic Education in 2006 Reformulation, that teaching was not explicit in the curriculum, in spite of having theme units and contents that were closely linked to the central topic of this research. This research emerges from the pedagogical possibilities that the 3rd grade program of the referential subject offers, with its didactic specificity, social and legal knowledge for the teaching of the recent past. Does the educational staff in the Law teaching career foster learning about the recent past? Is the recent past linked to the Social and Civic unit about Human Rights? Is the recent past related and taught with other types of knowledge in the subject of third grade? What strategies are used to teach it? How is that teaching underlain considering the Syllabus omits that content? These are the main points from where the research emerges, they are analyzed from discourses and the observation of the teaching practice of Law teachers who are in charge of third grade groups in the subject Social and Civic Education, in two state high schools from Montevideo. The thesis has a mixed qualitative methodology that emerges from the possibilities of Law teachers training about the recent past, related to the last coup d'état in Uruguay. The research reported that part of the Law teaching exceeded the syllabus assumptions established for this subject plan. These discipline possibilities, and in particular the subject Social and Civic Education, to teach the recent past related to the last civilian-military dictatorship in Uruguay became evident. It also revealed that its teaching depends more on the teacher's stance towards that learning than what is made explicit or is omitted in a curriculum.

Keywords: Teaching practice, Teaching narrative, Teaching strategies, Recent past, Legal education in Uruguay.

Introducción

A mediados del siglo XX, la democracia uruguaya se vio interrumpida por el golpe cívico-militar en junio de 1973. Los doce años de dicho régimen de gobierno impactaron en las diferentes dimensiones humanas: social, económica, política, derechos humanos, en lo educativo en particular y en la cultura en general. Recuperada la democracia en el año 1985, las políticas curriculares en Educación Media Básica y Superior en cuanto a sus contenidos y objetivos se centraron en restaurar los fundamentos democráticos dentro de un Estado de Derecho. El periodo 1985-1989 significó para el sistema educativo del país un proceso de cambios para lograr la recuperación de la institucionalidad de los centros de enseñanza, la reincorporación de docentes que habían sido destituidos en dictadura y la reforma en los contenidos de los programas de asignatura de los diferentes niveles de la enseñanza media. En lo que concierne a la enseñanza del pasado reciente en el Uruguay, en 1988 se incorporó a la asignatura de Historia en ciclo básico. Según Taborda (2018) los docentes que enseñaban dicho contenido se vieron vigilados por las autoridades del momento.

Al respecto, Demasi señaló que, en aquel momento, incorporar contenidos sobre el pasado reciente, especialmente el dictatorial, en los programas de tercer año de Educación Media Básica significó:

Un debate que llegó al Parlamento y a la prensa, en la que se [...] evidenció la existencia de grupos que veían un peligro en la enseñanza de la historia reciente [...]. Allí se marcaron con nitidez los límites de la enseñanza del pasado reciente, ya que, si bien los programas lo incluían en la lista de sus contenidos, los docentes debían ser conscientes de lo que enseñaban a su propio riesgo: si eran objeto de alguna denuncia por parte de algún padre «lesionado» por lo que se le enseñaba a su hijo, ninguna autoridad de la enseñanza defendería al acusado; este sería sometido a sumario y separado de su cargo por seis meses. Luego, las rutinas burocráticas harían su obra; como no hay falta funcional posible cuando se enseña lo que establece el Programa de la asignatura, el docente termina recuperando su puesto; pero [...] los docentes tendrían motivos para recordar la lección (Demasi, 2010, pp. 187-188).

A lo que agrega, refiriendo a un episodio concreto del final de la década de 1980:

En Uruguay, como en muchos países, es la enseñanza de la historia la que suscita la intervención de autoridades del más alto nivel político. Pero el caso producido en abril de 1988 tiene como peculiaridad la brutal desproporción institucional entre el denunciante (el entonces vicepresidente de la República Dr. Enrique Tarigo) y la denunciada, una profesora de Historia (Demasi, 2010, pp. 187-188).

Por otra parte, es oportuno mencionar que el actual gobierno uruguayo ha puesto bajo sospecha los contenidos en los programas de asignatura sobre la enseñanza del pasado reciente en los diferentes subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública¹, una serie de episodios y propuestas provenientes de diferentes actores políticos dio cuenta de ello. El senador de la República Guillermo Domenech, representante del oficialismo, expresó la intención de llamar al Parlamento a las autoridades de ANEP por contenidos en textos escolares sobre el concepto crímenes de lesa humanidad, entendiendo que los mismos violan la laicidad². Al mismo tiempo, el Partido Colorado —que forma parte de la coalición oficialista— presentó un proyecto de ley al Parlamento el seis de abril del año 2021 sobre la creación de un consejo de laicidad³, en el que pretende que se vigile a los docentes en los centros de enseñanza para que no violenten la laicidad. Dicho proyecto proponía mecanismos para recibir denuncias e imponer sanciones y suspensiones a docentes, donde la autoridad educativa correspondiente tomaría una decisión ante tales conductas.

A estos hechos se le suma que la «transformación educativa»⁴, llevada a cabo a partir del año 2023 en los distintos subsistemas de la ANEP, en su proceso preliminar de aprobación de los nuevos planes y programas pretendió eliminar de la sugerencia bibliográfica del tramo de tercer año de ciclo básico⁵ a Carlos Demasi, reconocido historiador, profesor de Historia e investigador del periodo en cuestión. Se lo quiso suprimir para incorporar la bibliografía del expresidente de la República Oriental del Uruguay, el Dr. Julio María Sanguinetti. Sobre este tema, en una nota periodística del 9 de noviembre del 2022, el historiador uruguayo Benjamín Nahúm expresó que se torna inconveniente y peligroso que se incluya a Sanguinetti dentro de la bibliografía de estudio, ya que entiende que «lo central no es sumar voces de protagonistas, que son “solo fuentes”, sino la conceptualización de los hechos con el mayor método científico» (El Observador, 2022). Como consecuencia de las repercusiones y rechazo ante tal propuesta por parte del ámbito académico de la disciplina mencionada, las autoridades

¹ En adelante ANEP.

² Montevideo Portal. (11 de marzo de 2022). Domenech citará a autoridades de la educación por textos sobre la dictadura. *Montevideo Portal*. <https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Domenech-citara-a-autoridades-de-la-educacion-por-textos-escolares-sobre-la-dictadura-uc815450>

³ Falkin, C. y Conde, S. (13 de mayo de 2021). Apuntes sobre el proyecto de ley de creación del Consejo de Laicidad. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2021/5/apuntes-sobre-el-proyecto-de-ley-de-creacion-del-consejo-de-laicidad/>

⁴ En el siguiente enlace se podrán leer los fundamentos y objetivos de la misma: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/>

⁵ A partir del año 2023, mediante la implementación de la transformación educativa, tercer año de ciclo básico pasa a denominarse: Tramo 6 - Grado 9.º de Educación Básica Integral (EBI).

educativas de la ANEP desistieron de eliminar a Carlos Demasi, pero dejaron al Dr. Sanguinetti dentro de las sugerencias bibliográficas para esa temática⁶.

Entre tantos problemas que presentó abordar ese periodo en las aulas, el alcance o el significado académico de la dictadura cívico-militar también implicó un proceso de discusión y acuerdos sobre una terminología que englobase a todos los actores que estuvieron implicados en dicho periodo histórico. Al respecto, Zaffaroni expresa:

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 (Zaffaroni, 2018, p. 9).

Por su parte, Marchesi y Markarian utilizan el término *dictadura civil-militar* para pensar el lugar de dicha forma de gobierno en la «tradición de las derechas uruguayas» (2023, p. 393) y sostienen que:

Los civiles que apoyaron este proceso tenían diferentes orígenes y ocuparon diversas posiciones. [...] estaban los integrantes de grupos de extrema derecha que habían florecido en la polarización de los sesenta y que se insertaron en varios puestos oficiales. [...] muchos políticos de los espacios de derecha y centro de los partidos tradicionales participaron del gobierno como embajadores, miembros del Consejo de Estado, ministros e intendentes (y presidentes de la república). [...] dos partidos tradicionales tuvieron un vínculo más orgánico con la dictadura como el pachequismo en el Partido Colorado y el sector mayoritariamente herrerista vinculado a Martín Echegoyen del Partido Nacional (Marchesi y Markarian, 2023, p. 402).

Comenzado el siglo XXI, se produjo un cambio significativo en relación a la discusión pública sobre el pasado reciente, particularmente en lo que respecta a la enseñanza de este. Zaffaroni comenta algunas de las dificultades en su enseñanza:

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. [...] 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 periodo, aún vivos en muchos casos, luchan por imponer sus respectivas lecturas e

⁶ En el siguiente enlace puede verificarse la bibliografía sugerida en el Tramo 6 - Grado 9.º https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-ciencias-sociales-y-humanidades/Historia%20-%20Tramo%206_v2.pdf

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 (Zaffaroni, 2018, p. 10).

Fue en el año 2005, cuando asumió por primera vez en Uruguay un gobierno de izquierda, bajo el mandato del Dr. Tabaré Vázquez, que se promovieron políticas educativas en relación al pasado reciente, asumiendo un compromiso público mediante tres pilares: memoria, justicia y verdad. En el año 2006 se llevó a cabo la reformulación de planes y programas en los diferentes niveles de educación secundaria, específicamente en disciplinas humanísticas. La Ley General de Educación n.º 18.437 del año 2008, que estableció en su artículo 40 la enseñanza de una educación en DD. HH.; la Ley n.º 19.641 del 2018 sobre creación de sitios de memoria histórica del pasado reciente, y la Ley n.º 19.822 del año 2019, que otorgó al Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDDHH) y Defensoría del Pueblo la búsqueda de personas detenidas y desaparecidas, son algunas de las normativas jurídicas que sustentaron dichas políticas.

En el plano educativo, las políticas implementadas en el quinquenio 2005-2010 significaron:

La construcción de un nuevo paradigma [...] que se ha puesto en marcha con las políticas implementadas en ANEP [...] el enfoque de la educación desde una perspectiva en DDHH, la enseñanza del pasado reciente [...] y la unificación y desarrollo de la formación docente (Yarzabal, 2010, pp. 35-36).

Respecto a la enseñanza del pasado reciente en educación primaria, en los programas de secundaria a través de la Reformulación 2006 y en Formación Docente mediante el plan 2008, Demasi señaló que:

El CODICEN encaró un conjunto de medidas que apuntaron a introducir efectivamente la enseñanza del pasado reciente en las aulas como forma de cubrir una carencia cada vez más notoria en la educación, [...] devolvía a la enseñanza su rol clásico como agente de intervención social, [...] la historia que se enseñara debía cumplir las condiciones de validez académica que la hicieran insospechable de sesgos político-partidistas, y en su instrumentación debía salvaguardarse la autonomía de los docentes y el derecho a aprender de los alumnos. [...] las resoluciones del CODICEN del 25 de octubre de 2005 encomendó a los consejos desconcentrados y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente la adecuación de los programas para incluir la historia mundial, regional y nacional en el último medio siglo (Demasi, 2010, pp. 195-196).

El cambio de planes y programas también significó llevar a la práctica lo establecido por la Comisión para la Paz bajo el gobierno del Dr. Jorge Batlle en el año 2000, cuyo objetivo fue analizar, recibir, codificar, clasificar y recopilar información sobre las desapariciones forzadas en la última dictadura cívico-militar en Uruguay. El 10 de abril de 2003, el expresidente Batlle

comunicó públicamente el Informe Final de la Comisión para la Paz⁷, donde por primera vez se reconoció oficialmente la desaparición forzada de personas durante el periodo cívico-militar, responsabilizando al Estado uruguayo de dichas desapariciones. Al mismo tiempo, se estableció una versión oficial de lo acontecido en la historia reciente relacionada con el último golpe de Estado en Uruguay.

Las interrogantes que subyacen ante el uso de la terminología *Informe Final* y la versión oficial presentada como única verdad ante las violaciones a los DD. HH. realizadas por el Estado uruguayo en dicho periodo histórico son: ¿por qué cada 20 de mayo⁸ desde 1996, familiares de detenidos y desaparecidos continúan reclamando justicia y verdad?, ¿qué sucede con los programas y manuales de asignatura —en especial de Historia— que en cada cambio de gobierno se revisan para controlar cómo y desde qué bibliografía se debe enseñar la dictadura cívico-militar?, ¿por qué se sigue con el debate político y público de cuestionar su enseñanza, cuando han pasado cincuenta años del golpe de Estado? El uso de la nomenclatura *final* del informe de la Comisión para la Paz, ¿pretendió dar «final» a la revisión del pasado reciente?, ¿buscó establecer una única verdad mediante un informe oficial? Estas son algunas preguntas que le surgieron a quien narra, sin la intencionalidad de dar respuesta a las mismas, pero que se problematizaron con relación al tema central del presente trabajo.

Se coincide con Peroni, que opina que aún la «dictadura cívico-militar dejó huellas profundas y difíciles de borrar en toda la sociedad uruguaya en su conjunto, y también en cada uno de sus integrantes; heridas individuales y colectivas, algunas de las cuales aún hoy [...] siguen abiertas» (2002, p. 9). Por tanto, se toma la presente temática como un tema delicado que continúa generando controversias, dividiendo opiniones y causando dificultades para su tratamiento en el aula. Se entiende además que las políticas públicas en DD. HH. implementadas por el primer gobierno de izquierda en Uruguay buscaron, en cierta forma, subsanar las heridas abiertas de ese pasado caracterizado por el terrorismo de Estado. Concepto este que refiere al uso sistemático del miedo, la violencia y la violación a los DD. HH. por parte del Estado (Cabral et al., 2017, p. 372).

Una forma simbólica de reparación del Estado ante lo acontecido en la dictadura cívico-militar fue el cambio de paradigma en los nuevos programas de estudio de los diferentes subsistemas de la educación pública en Uruguay. Ello significó la pluralidad en la búsqueda y acceso a diferentes materiales bibliográficos sobre la temática, así como también cursos de

⁷ <https://sitiosdememoria.uy/sites/default/files/2020-05/comisionparalapazinformefinal.pdf>

⁸ El 20 de mayo de 1996, Familiares de Detenidos y Desaparecidos convocan a la primera Marcha del Silencio por Verdad y Justicia. Hasta la fecha se continúa realizando, la misma ha aumentado año a año su convocatoria.

formación para docentes de primaria, secundaria y Formación Docente. Los cambios de planes y programas de Formación Docente en Uruguay (Plan 2008) se encuadraron dentro del Plan Nacional Integrado de Formación Docente en el periodo 2005-2009. Durante 2006 y 2007 se crearon escenarios de participación y discusión académica, cuyo objetivo fue la creación de dicho plan para las diferentes carreras de Formación Docente, buscando la mejora en cantidad y calidad de los aprendizajes y la formación permanente de los docentes (postgrados y maestrías).

En lo que concierne a la Formación Docente en Uruguay y el cambio curricular del profesorado de Derecho⁹, Martínez señala lo siguiente:

Actualmente, existe un sistema único de Formación Docente (SUNFD), creado en el año 2008, integrado con Planes únicos para Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos. Desde esa época la enseñanza del Profesorado de Derecho se separó del Profesorado de Sociología y comenzó su camino disciplinar de forma independiente. El Plan 2008 [...] señala una Didáctica específica del Derecho durante los cuatro años de la carrera. La formación del profesorado en Uruguay está comprendida [...] por la Ley General de Educación N.º 18.437 del 12 de diciembre de 2008 que ha sido modificada por la Ley N.º 19.889 de Urgente Consideración (LUC) del 9 de julio del año 2020 y señala al Consejo de Formación en Educación (CFE) a cargo de la formación en educación (Martínez, 2020, p. 10).

En lo que respecta al régimen dictatorial en cuestión, se pueden observar en el siguiente cuadro los cambios en su enseñanza entre el antiguo Plan 1986¹⁰ y el nuevo Plan 2008¹¹.

⁹ A partir del año 2023, mediante la transformación educativa llevada a cabo en todos los subsistemas de enseñanza pública, el profesorado de Derecho y Sociología vuelve a fusionarse. <https://www.cfe.edu.uy/index.php/105-planes-y-programas/plan-2023-profesorado/589-derecho-sociologia>

¹⁰ <https://www.cfe.edu.uy/index.php/carreras/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/45-planes-y-programas/profesorado-1986/666-educacion-civica-derecho-sociologia>

¹¹ <https://www.cfe.edu.uy/index.php/carreras/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/589-derecho>

Cuadro I

*Contenidos a enseñar sobre la dictadura cívico-militar en el Plan 1986 y Plan 2008 del
profesorado de Derecho y Sociología*

Contenidos Plan 1986	Contenidos Plan 2008
Aparición de la subversión revolucionaria protagonizada por los movimientos de guerrilla urbana. Los acontecimientos políticos de 1973 y años posteriores. El nuevo militarismo y la doctrina de la «seguridad nacional.» La propuesta institucional de 1980. Su rechazo. La recuperación institucional de 1984 y acontecimientos posteriores. El Estado en América Latina, aspectos principales, regímenes oligárquicos, el constitucionalismo liberal, la democracia política, el populismo, las dictaduras personalistas y el militarismo, etc. Las diversas dificultades para la afirmación democrática en América Latina.	Grupos de presión y su incidencia en el sistema político. La crisis del sistema, violencia política y la antesala autoritaria. La democracia atacada, guerrilla, desborde militar y dictadura. La evolución política post dictadura. Pacto internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales y de Derechos Civiles y Políticos (1966) y protocolos facultativos. Convención contra la Tortura y otros tratos crueles inhumanos o degradantes (1984). Protección de todas las personas contra la desaparición forzada (2007).

(Elaboración propia)

De lo que antecede se desprende que el propósito de dicha enseñanza se centró en «aportar una perspectiva científica sobre los sucesos y procesos políticos, de tal manera que se diferencie de la opinión político-partidaria y/o proselitista» (ANEP/CFE, 2008, p. 1). A pesar de ello, una de las profesoras entrevistadas para esta investigación —la docente E8—, expresó que en su proceso de formación docente fue muy escasa la enseñanza sobre la última dictadura cívico-militar en Uruguay, a pesar de la amplia literatura sobre la temática y de programas de asignatura del profesorado de Derecho que explicitan el aprendizaje de dicho periodo histórico. La poca percepción de la enseñanza sobre el tema en la trayectoria formativa docente, como señala la docente mencionada, implica, al decir de Witker (2005), el no ver o entender que la disciplina del Derecho es capaz de dialogar con otras ciencias de manera interdisciplinaria.

Esta disciplina se torna fundamental para discutir diversos temas, según Witker, puede «enfrentar problemas y realizar investigaciones [...] que resuelvan temas complejos como [...] educación en derechos humanos y costumbres contraria a derechos humanos [...]» (2005, p. 11). Fucito agrega que el Derecho es un fenómeno social que guarda relación con un conjunto de normas dentro de una cultura determinada, el cual tiene significaciones, funciones sociales y jurídicas propias (1993, p. 33). Por lo tanto, la especificidad disciplinar del Derecho permite dialogar y problematizar con la realidad política y jurídico-social desde un pensamiento crítico y analítico, propio de la asignatura. Al entender de Nino, el Derecho «debería tener en cuenta

el valor de las prácticas sociales y de los consensos democráticos [...], para obtener criterios de interpretación de las prescripciones relevantes» (2014, pp. 198-199).

A partir de lo discutido se entendió relevante estudiar las narrativas y métodos de enseñanza en la docencia del Derecho respecto al pasado reciente vinculado con la dictadura cívico-militar en Uruguay. El objetivo fue determinar cómo y mediante qué aspectos del Derecho se puede tratar este aprendizaje, destacando las herramientas y estrategias pedagógicas que la materia ofrece para abordar un tema que no le es ajeno. También se procuró evidenciar el lugar que le otorgan las y los docentes de Derecho a una educación en DD. HH. e indagar sobre las prácticas educativas en relación a la temática. Se buscó conocer si el profesorado de Derecho es capaz de abordar contenidos que no subyacen en los programas oficiales de asignatura y la necesidad, o no, de fundamentar un aprendizaje que desde la currícula no es exigible. En cuanto a las estrategias utilizadas para la enseñanza del pasado reciente, se procuró conocerlas desde la especificidad en método, lenguaje y contenido de la disciplina Derecho.

El principal propósito fue observar si la docencia de Educación Social y Cívica¹² es capaz de abordar un hecho social e histórico complejo para la sociedad uruguaya e invisibilizado en los programas de Derecho. El análisis de dichas prácticas implicó, al decir de Pérez Aguirre, poder saber a partir de qué paradigma la docencia enseña el último quiebre del Estado de Derecho desde una educación en DD. HH. a un estudiantado que generacionalmente pertenece a otro contexto político, cultural y social (2002, p. 22). Esto implicó indagar sobre la praxis educativa para observar de qué manera el profesorado de Derecho enseña el contenido de referencia, así como qué situaciones de enseñanza y experiencias de aprendizajes comunes en torno a esa temática se generan o no en el aula. De acuerdo con Dussel y Gutiérrez, ahondar sobre qué enseña el docente permite visualizar si dicho quehacer busca «construir prácticas socio-simbólicas que procuren la participación subjetiva y democrática de las personas [...]» (2019, p. 10). Según Suárez, cuando las prácticas de aula van más allá de los esquemas tradicionales se «promueve otra política de conocimiento para la educación, la escuela y el trabajo docente, que se orienta hacia la transformación democrática del mundo escolar y las prácticas docentes» (2007, p. 85).

La presente investigación comenzó con determinadas interrogantes que se interrelacionan o guardan coherencia entre sí, estas son: ¿durante el proceso de formación docente del

¹² Cabe señalar que a partir del año 2023 comenzó a regir la transformación educativa en todos los subsistemas de la ANEP, donde ciclo básico se transforma en Educación Básica Integrada (EBI). La asignatura Educación Social y Cívica cambia su nombre a Unidad Curricular Formación para la Ciudadanía, dentro del Espacio Ciencias Sociales y Humanidades. <https://www.anep.edu.uy/programas-ebi-2023-2023>.

profesorado de Derecho se ofrecen contenidos referentes al pasado reciente en relación a al último gobierno dictatorial en el Uruguay?, ¿qué posibilidades tiene la enseñanza del Derecho para abordar dicho aprendizaje en el trabajo de aula?, ¿qué contenidos tiene el programa de estudio de la asignatura de referencia para relacionarlo con la enseñanza del quiebre del Estado de Derecho en la década del setenta en el Uruguay?, ¿qué estrategias metodológicas se utilizan para su enseñanza?, ¿cómo son las prácticas docentes cuando se aborda dicho acervo cultural?, ¿hay relación entre lo que narraron o dijeron y lo que hacen?, ¿qué hacen o responden las y los docentes cuando el estudiantado cuestiona o pregunta sobre la temática?

Estas preguntas permitieron trazar el tema central que guio u orientó la investigación: ¿la docencia de la disciplina del Derecho logra superar lo establecido en los programas de asignatura y las injerencias de los actores políticos y sociales de turno, en cuanto a dicha enseñanza?, ¿la enseñanza del Derecho trabaja el tema central de la investigación en conexión con algunas de las unidades del programa de Educación Social y Cívica?, ¿dialoga o pone en discusión los distintos hechos jurídicos y sociales que se desprenden del último gobierno de facto?

De las preguntas que anteceden, se desprende el *objetivo general* de la presente investigación: analizar la enseñanza del pasado reciente relacionado con la dictadura cívico-militar en Uruguay a través de las narrativas, documentos y prácticas docentes del profesorado de Derecho en dos liceos públicos de Montevideo en el periodo 2019-2021. Siendo los *objetivos específicos*:

- Indagar en distintos documentos oficiales, planificación de clase o anual de la docencia de Educación Social y Cívica, así como en documentos de la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho sobre la enseñanza de la última dictadura cívico-militar en Uruguay.
- Identificar las unidades o contenidos del programa de Educación Social y Cívica que permiten el abordaje de la enseñanza del quiebre del Estado de Derecho por parte de la docencia de Derecho en el quehacer áulico.
- Describir las estrategias que utilizan las y los docentes de Derecho para abordar el tema central de la investigación

El periodo investigado se centró entre los años 2019 y 2021, atravesados por el contexto de pandemia que afectó al país en general y a la educación en particular. El único año de presencialidad plena fue el 2019, el resto estuvieron sesgados por momentos de virtualidad. Por tal motivo, la intención inicial de realizar observación no participante en el año 2021 a

todas las entrevistadas se vio limitada en función del contexto sanitario, llegando a hacer tan solo una observación no participante, algunas entrevistas presenciales y otras de forma virtual.

La metodología utilizada fue la cualitativa, en la que además del análisis de documentos oficiales y no oficiales se realizaron entrevistas a las docentes de Educación Social y Cívica de tercer año de ciclo básico, la observación no participante y el análisis de las planificaciones de clase o anuales en dos liceos de Montevideo, el Liceo n.º 32 Guayabo y el Liceo n.º 52¹³. Debido a la emergencia sanitaria varias entrevistas se realizaron de manera virtual y otras de forma presencial. También se entrevistó de forma virtual a la exinspectora de la asignatura Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho.

En lo que concierne a factibilidad, quien escribe ha trabajado durante cuatro años en uno de los centros seleccionados y trabaja desde el año 2021 en la otra institución educativa elegida para la labor investigativa. Esto permitió la posibilidad de tener un acceso más fácil a los diferentes momentos de llegada al campo para recabar información, realizar las entrevistas y acceder un aula mediante la observación no participante. En cuanto a los aportes y justificación del presente trabajo, se entiende que el tema seleccionado tiene para la autora de esta tesis una implicancia profesional e intergeneracional. Con respecto a esta última, las generaciones que conforman a su familia fueron atravesadas por diferentes hechos acontecidos durante la dictadura cívico-militar en Uruguay en el año 1973. En lo profesional, implicó reivindicar la enseñanza de una educación en DD. HH. desde el Derecho y hacer visible el oficio de la docencia de la disciplina en cuanto a su contribución sobre lo acontecido en el régimen dictatorial, lo que despertó una especial inquietud en conocer cómo se abordaron determinados contenidos que no son reclamables desde el programa de estudio, pero que son fundamentales para la construcción democrática. Al respecto, el programa de la asignatura¹⁴ justificó o fundamentó que se «debe despertar el interés de los alumnos por las cuestiones públicas, la responsabilidad del Estado, los derechos y deberes de las personas en el marco normativo vigente en un sistema democrático» (ANEP/CES, 2006, p. 1). Poner en evidencia la labor docente mediante las narrativas de las entrevistadas, entendiendo a esta como la manera en que cada profesora relató su experiencia de aula con respecto al tema, las planificaciones y la observación no participante, facilitó el entendimiento de la postura de la docencia y su libertad académica en la enseñanza del Derecho, respecto a qué enseñar, por qué y cómo abordar la dictadura civil-militar.

¹³ La institución educativa de referencia solo se identifica con el número y no posee un nombre hasta la fecha.

¹⁴ <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/educsocyciv.pdf>

En lo que concierne a los aportes de la presente tesis, se estima, como señala Hernández (2002), que la docencia que investiga amplía su campo de conocimiento, el de su comunidad educativa y en consecuencia el quehacer del aula. La investigación buscó aportar conocimiento académico a la disciplina del Derecho y visibilizar la labor docente ante una educación en DD. HH. Para el colectivo docente del profesorado de Derecho, puede significar un insumo pedagógico para la praxis educativa, así como también para dar continuidad o profundizar futuramente en el tema de investigación. Dar respuesta al por qué de la investigación refiere, al entender de la autora del trabajo, a problematizar la enseñanza del Derecho ante unos aprendizajes que el programa oficial de Educación Social y Cívica invisibiliza, aunque las posibilidades de enseñabilidad ante dichos aprendizajes se desprendan de algunas de sus unidades curriculares.

Por otra parte, la hipótesis de trabajo inicial es que la enseñanza del pasado reciente relacionado con la última dictadura cívico-militar en Uruguay guarda relación con el compromiso ético-pedagógico del profesorado de Derecho ante dicha enseñanza y no necesariamente con lo que se silencia en los programas oficiales de la disciplina del Derecho. Esta hipótesis se corroboró al verificarse que hay una gran relación entre la postura y el compromiso docente con una educación en DD. HH., que abordó el último periodo dictatorial en Uruguay con el estudiantado de tercer año de Ciclo básico, sin que ello dependa de lo que el programa en cuestión explicita u omite sobre el asunto.

Por otro lado, al vincular ciertos temas de la disciplina con los estudios sobre memoria social, como menciona Jelin (2001), se trata de explorar tanto el aspecto individual como el colectivo para comprender y desentrañar un pasado, con el fin de construir conjuntamente un presente que defiende la dignidad humana. Si bien la memoria porta subjetividades, procesos personales e interpersonales, recuerdos, olvidos, silencios, casi siempre es con otro u otros, es en plural, lo que hace que en el encuentro entre memorias, la contradicción o el conflicto se torne presente. En temas tan sensibles para la sociedad uruguaya —al igual que para las de otros países que vivieron periodos de violencia sistemática por parte del Estado— como lo es la última dictadura cívico-militar, la multiplicidad de voces es inevitable, así como lo es la vigencia de las reivindicaciones por verdad y justicia.

La práctica docente es parte de la «construcción sociohistórica en un determinado contexto [...] con el compromiso de proyectar un futuro mejor» (Frigerio, 1992, p. 1). Es decir, al indagar sobre esta se puede conocer la intencionalidad pedagógica, la articulación con otros saberes y cómo la misma contribuye al proceso de socialización del estudiantado. El hacer didáctico de la disciplina del Derecho permite dialogar con lo cotidiano de la realidad social

del alumnado desde el ámbito de lo jurídico y político, en un sentido amplio. En ese constructo hipotético es que surge la interacción entre los contenidos y el contexto social, en el cual la disciplina representa realidad y tensiona la misma.

En cuanto a la elección de la asignatura Educación Social y Cívica, la misma responde a que la Educación Media Básica y Media Superior en Uruguay presenta dificultades en la retención y culminación de las trayectorias educativas en los tiempos escolares esperados. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en su informe del año 2022 sobre el estado de la Educación Media en Uruguay en los periodos 2019-2020, señaló:

Quienes logran culminar la media básica son menos de un 70 % de los adolescentes de 16 años y menos del 80 % de los que se encuentran en el tramo de 18 a 20 años. En media superior la situación es claramente más problemática. A los 19 años, menos del 40 % logra culminar el nivel, y entre los 21 y 23 años no llega al 43 %. Otro gran desafío del sistema educativo es reducir la inequidad. Esta se observa en el acceso en educación inicial, en el egreso de la educación media y en los desempeños de los alumnos a lo largo de todo el trayecto educativo (INEEd, 2022, p. 84).

Ante estas situaciones descriptas sobre el rezago en el trayecto educativo de Educación Media Básica, se estima que es probable que cierta parte de las y los adolescentes de los centros de enseñanza seleccionados culminen su trayectoria educativa en tercer año de ciclo básico. Y con ello termina la oportunidad de continuar los aprendizajes del tema en cuestión en Educación Media Superior en asignaturas como Sociología, Ciudadana y Derecho.

Por último, la presente tesis se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se aborda el marco teórico en que se sustenta la investigación, las categorías conceptuales y las posibilidades pedagógicas que tiene el Derecho en lo que respecta a la enseñanza del último periodo histórico dictatorial, focalizando en la importancia de la práctica docente como escenario de transformación o innovación y democratización de saberes. En el segundo capítulo se establecen las estrategias metodológicas utilizadas: análisis documental, realización de entrevistas, una observación no participante y la forma en que se realizó el trabajo de campo. En el capítulo tres se lleva a cabo el análisis de los datos recogidos, las estrategias utilizadas por la docencia en la observación no participante y el análisis de los diferentes documentos en relación con las opiniones vertidas por las entrevistadas. Por último, en las conclusiones se observa que parte de las docentes del Centro 1 y Centro 2 superaron los supuestos programáticos establecidos en los planes de asignatura, las propias subjetividades que produce su enseñanza, la vigilancia y el control del poder político sobre cómo se enseña y qué se enseña sobre la dictadura cívico-militar. A partir de esto se constatan las posibilidades didácticas de la disciplina del Derecho ante dicha enseñanza, evidenciando también el compromiso docente

ante una educación en DD. HH., generando situaciones de aprendizaje significativos ante la enseñanza de un hecho histórico-social complejo, abordado desde el conocimiento jurídico.

Capítulo I: Teórico-Conceptual

Algunos estudios e indagaciones llevadas a cabo en el proceso de maestría se realizaron mediante los siguientes repositorios: FLACSO Andes, Colibrí, RIdAA-CFE, Redalyc, Sitios de Memoria Uruguay, entre otros. Los mismos permitieron encontrar diferentes textos académicos sobre la enseñanza del pasado reciente en relación a la última dictadura cívico-militar en Uruguay. En lo que respecta a los antecedentes a nivel nacional e internacional sobre la enseñanza de dicho periodo histórico por parte de la docencia del Derecho, son escasos o casi nulos. Las tesis que a continuación se citan permitieron incorporar lo fundamental de las mismas con el problema de la presente investigación y su marco teórico-conceptual. La investigación de Bernardoni (2018) sobre la enseñanza de la historia reciente en liceos públicos del departamento de Paysandú en Uruguay aportó a la presente tesis que dicha enseñanza se presenta como un problema al momento de ser abordada en el aula. La investigación evidenció que, más allá de las dificultades encontradas, las y los educadores implementaron diferentes estrategias para promover en el estudiantado la reflexión y el debate, particularmente en la historia local.

La investigación de Taborda, *Educación, memoria y derechos humanos: la historia reciente en el aula*, partió de la indagación de la enseñanza de la historia reciente y su relación con la memoria por parte de los docentes de Historia en el ámbito de la educación formal en liceos públicos y privados. En las conclusiones refiere a que la enseñanza de la historia reciente aún está en proceso. Destaca que «la educación en DDHH, [...] está limitada por el peso del silencio, la rigidez de la institución educativa, la falta de oportunidades reales para la formación docente» (Taborda, 2018, p. 60).

Zaffaroni en su tesis de maestría: *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* refiere a que el pasado reciente sigue siendo centro de debate, resaltando que muchos de quienes fueron protagonistas de ese periodo histórico aún están vivos. Según la autora, ello generó diferentes interpretaciones, relatos y lecturas de los hechos acontecidos durante el periodo cívico-militar (1973- 1985). Zaffaroni (2018) menciona que el sistema educativo da cuenta también de dichas tensiones, por ello en su tesis propone indagar sobre las variantes históricas en los conceptos y relatos elaborados o contruidos y la relación entre

políticas de Estado referidas a los DD. HH. y la memoria en dicho periodo de la historia del Uruguay, así como también qué huella o impacto tuvieron dichas dimensiones en los programas y manuales de Historia de tercer año de ciclo básico y primer año de bachillerato de enseñanza secundaria. Señaló que dichas indagaciones habilitaron a generar «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» (Zaffaroni, 2018, p. 14).

Paredes (2010), en la investigación *La construcción en la memoria histórica de jóvenes, sobre la última dictadura en Uruguay*, resaltó la relevancia de las diferentes construcciones históricas en los relatos intergeneracionales, que aún se hacen presentes en los objetos socioculturales y políticos, y la necesidad de trabajar la memoria colectiva para construir conocimiento sobre el pasado.

Por otro lado, si bien Martínez no centró su investigación en la enseñanza del pasado reciente por parte del profesorado de Derecho, su objeto de estudio en *Estrategias de enseñanza utilizadas en las prácticas del estudiantado de Derecho de Didáctica III en Uruguay* se tornó relevante para la presente investigación, ya que abordó la didáctica específica del Derecho y sus posibilidades de creatividad y transformación en la enseñabilidad de la misma. En el resultado de dicha investigación evidenció un cambio en las formas tradicionales de la enseñanza de la disciplina, mostrándose creativas y abiertas a diferentes paradigmas pedagógicos. La autora expresó que en las prácticas de enseñanza del Derecho

fue interesante constatar en la formación del estudiantado practicante [...] la intencionada aplicación de diversas estrategias de enseñanza con la finalidad de aumentar el protagonismo de sus estudiantes [...] incluyéndolos en la construcción del conocimiento jurídico desde la reflexión y crítica del mismo (Martínez, 2020, p. 100).

Como señala Zaffaroni (2018), indagar en los programas y manuales de una disciplina permite visibilizar, problematizar e investigar por qué determinados contenidos, como la historia reciente en relación con la dictadura cívico-militar, se abordan o no en el aula o su enseñanza no se percibe. Dicha indagación permitió observar que durante el último periodo dictatorial en Uruguay, el programa de 1974 de Moral y Cívica se centró en aprendizajes sobre los conceptos de patria, familia, nación y orientalidad. Se exacerbó la tradición, el relato y la imagen de los héroes nacionales y los símbolos patrios. La dictadura tenía como objetivo construir un tipo de ciudadano que se alineara con sus ideales y controlara cualquier forma de oposición política, social o cultural. Se buscaban ciudadanos que no cuestionasen la información y la narrativa oficial del gobierno, y para ello se restringió la libertad de prensa y se controlaron los medios de comunicación con el propósito de difundir la propaganda del

régimen y eliminar toda oposición, a la que llamaron *subversión*. Se promovió un nacionalismo exacerbado y una fuerte retórica anticomunista, cuyo objetivo era formar ciudadanos que compartieran estos valores.

Greising et al., agregan sobre los planes y programas educativos en la dictadura cívico-militar:

Las asignaturas tales como Educación Cívica, Historia y Filosofía fueron particularmente afectadas en todos los niveles de enseñanza. Ello se explica dado su carácter formador de pensamiento [...]. En secundaria, los cambios de programa ocurrieron en tres momentos: 1974, 1976 y 1983, siendo Educación Moral y Cívica la asignatura que más transformaciones sufrió, pues era considerada transmisora de los valores de la nueva ciudadanía. El cambio de nombre respecto al plan anterior (1941), Educación Cívica Democrática, es por demás significativo. Y lo es más aún si se comparan los contenidos, [...] en la dictadura serán: la patria, la nación, la orientalidad y la familia [...] con respecto al tema de la Familia, que ocupaba un lugar privilegiado a través de los tres años del curso, se intentaba inculcar un modelo de familia que garantizara la perpetuación de la nueva sociedad: la organización clásica patriarcal, en donde las relaciones entre sus miembros eran desiguales (Greising et al, 2011, pp. 115-116).

En consonancia con lo dicho, Caetano et al. señalan que la cultura en la dictadura se centró en «un nacionalismo estrecho, de fiestas gauchas, desfiles y danzas folclóricas que consideraba foráneo —y por lo tanto peligroso— todo lo que se relacionara con la modernidad» (2015, p. 287).

Restaurada la democracia en 1985, Uruguay comenzó un proceso de restauración institucional luego del golpe de Estado del 1973. En el ámbito educativo significó la restitución de docentes destituidos en el régimen cívico-militar y un nuevo plan de estudio de Educación Media Básica en 1986. La asignatura Educación Moral y Cívica de tercer año de ciclo básico cambió su nombre a Educación Social y Cívica, donde los nuevos programas centraron sus objetivos en relacionar los contenidos con la vida cotidiana del estudiantado, la interrelación con las normas de convivencia y los valores. A mediados de los noventa, durante el segundo mandato presidencial del Dr. Julio María Sanguinetti (1995-2000) se implementó el Plan de 1996 para ciclo básico. La asignatura del Derecho, dentro de las orientaciones de ciencias sociales y humanidades, al igual que las áreas científicas y de medicina, se centró en trayectos por asignaturas con énfasis en formación de competencias. Observar, a grandes rasgos, el recorrido pedagógico de la disciplina en los distintos periodos históricos del Uruguay contemporáneo produce interrogantes, composición de escenas, discursos y mandatos institucionales.

En el año 2006 se implementó la Reformulación 2006, con un diseño curricular por áreas de conocimiento o disciplinas. En sus objetivos generales estableció espacios para la interdisciplinariedad y la coenseñanza, relacionando distintas metodologías «según se integren conceptos, periodos históricos, [...] áreas de conocimiento» (Fiore y Leymonié, 2007, p. 105). Al respecto, Ferrer y Caldani (2015) sostienen que el nuevo plan tuvo un componente ideológico que permitió su implementación, pero que no estuvo exento de contradicciones, críticas, resistencia y dinámicas de cambio en los territorios educativos. El proceso de discusión y aprobación de dicho plan va al encuentro de lo que sostuvo Frigerio en 1994, en el sentido de que existe una interrelación entre lo que se debe enseñar y la adquisición de contenidos para que estos se tornen reflexivos y significativos para la docencia y el estudiantado, algo que estuvo lejos de suceder con el mencionado plan.

El plan de estudio de la asignatura Educación Social y Cívica en esa reformulación trazó sus objetivos generales, los mismos eran: estimular la capacidad de analizar problemas y encontrar soluciones relacionadas con los temas estudiados; resaltar la relevancia de la convivencia social y promover una mejor comprensión tanto a nivel individual como en el contexto colectivo; explorar los conocimientos esenciales para comprender la estructura social e institucional de su país. También promover la práctica de los derechos y responsabilidades tanto a nivel individual como colectivo, en consonancia con los derechos humanos, dentro de una sociedad que se rige por normativas reconocidas y aceptadas, y abordar el derecho de los adolescentes a participar como ciudadanos y sujetos de derecho en la sociedad. En la fundamentación del programa se resaltó la importancia de los DD. HH. y su lugar de reflexión en el aula para ser comprendidos a través de la perspectiva de un individuo que posee la capacidad de percibir la injusticia, las necesidades no satisfechas y los problemas sociales. El propósito de esos nuevos contenidos al finalizar el ciclo básico obligatorio en la asignatura Educación Social y Cívica fue estimular el interés del alumnado en temas relacionados con asuntos públicos, la responsabilidad del Estado, los derechos y deberes de los individuos en un sistema democrático vigente. Los contenidos programáticos se dividieron en cuatro unidades que incluían temas como la convivencia social, la organización política nacional, la participación ciudadana y los derechos humanos. La asignatura trazó sus objetivos en formar a los estudiantes en temas cívicos y sociales, buscando fomentar su participación y responsabilidad en la sociedad democrática y brindándoles una comprensión sólida de sus derechos y deberes como ciudadanos.

Es oportuno remitir a lo expresado por Chevallard en 1998, al referir a la transposición didáctica de los contenidos que aparecen en los programas, donde está lo intrínseco de los

aprendizajes y cómo estos pueden generar o habilitar aprendizajes que no están en los programas de estudio. Asimismo, hay contenidos o saberes que podrían ser abordados desde los elementos supuestos del currículum, como ser: prácticas educativas, discursos o relaciones de poder, por ejemplo. La currícula guarda relación con los encuadres normativos, relaciones sociales, intencionalidades ideológicas, con los efectos que produce sobre los sujetos y con lo que se enseña y el cómo de esa enseñanza. El encuadre normativo le otorga cierto orden a la convivencia institucional, pero habilita a un enseñar que va más allá de los mandatos curriculares y trasciende la función de transmitir aprendizaje.

En cuanto a lo curricular de la disciplina del Derecho, las dinámicas sociales a las que se enfrentan las sociedades actuales permiten observar el proceso de cambio paradigmático que ha tenido la enseñanza de dicha disciplina, como refiere Witker:

El mundo del derecho contemporáneo se encuentra impactado por una serie de factores que han erosionado sus paradigmas tradicionales y milenarios. En efecto es posible mencionar brevemente los siguientes: la desterritorialidad de las fuentes jurídicas y en consecuencia nuevas relaciones jurídicas entre agentes y actores sociales plurales y diversos; el fenómeno de la simultaneidad como consecuencia de la globalidad informática y electrónica que conjugan tiempo y espacio en situaciones de tiempo real y, finalmente, el pensamiento complejo que acompañado de los enfoques constructivistas registran instituciones y figuras jurídicas inéditas para el mundo conceptual derivado del pensamiento lógico tradicional (2015, p. 340).

De acuerdo con lo que señala Witker, el Derecho se enfrenta a nuevos desafíos jurídicos, producto de la globalización, de los cambios tecnológicos, de relaciones sociales y jurídicas dinámicas y cambiantes. Y por lo tanto, como cita Córdova:

Si el Derecho es un saber práctico que procura resolver problemas jurídicos en los que suelen estar involucrados seres humanos en situaciones conflictivas, su aprendizaje requiere tanto del conocimiento técnico institucionalizado como de la comprensión del contexto sociopolítico, económico y cultural que constriñen al fenómeno jurídico. Lo jurídico no es un mundo «metafísico» (más allá del mundo material) compuesto de elementos indeterminados sin tiempo y espacio; al contrario, el Derecho siempre es un Derecho situado geográficamente e históricamente (2015, p. 3).

El Derecho y su enseñanza en el aula no se agotan meramente en preceptos jurídicos, es una disciplina que dialoga en forma permanente con la realidad política y social en la que se sitúa. Uno de sus objetivos fundamentales en su programa de asignatura es la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva. Para abordar el concepto de *ciudadanía*, se tomará parte de lo expresado por Elizabeth Jelin en su libro *Los trabajos de memoria* (2001) para interrelacionar las memorias individuales y colectivas con la influencia de estas en la construcción de ciudadanía e identidad personal. Jelin (2001) analiza el rol de la memoria en la modernidad,

explorando cómo las personas y las sociedades interactúan con su pasado en un mundo en constante cambio y cómo ello influye en la construcción social e individual de las personas, siendo fundamental en su opinión historizar esa memoria social o colectiva para comprender los momentos en que han sido enunciadas.

Por otra parte, la ciudadanía alude a un compromiso ante los problemas histórico-sociales comunes y su implicancia en los mismos. El diálogo, la participación y la inclusión en la esfera de lo político y el bien común, son dimensiones necesarias en el proceso de construcción ciudadana. Tiene que ver con el sujeto individual y al mismo tiempo colectivo, lo que implica pensar-se con otros en cuestiones de DD. HH., desigualdad social, cultural y económica. Para la autora, existen tres dimensiones o ejes fundamentales sobre el ser ciudadano: el primero de ellos responde a la carga ideológica desde donde se pretende dar respuesta a ¿qué es la ciudadanía?, que se relaciona con el sujeto individual y colectivo. El segundo eje remite al concepto teórico de la misma y se relaciona con los derechos del ciudadano. Y el último eje refiere a las obligaciones o compromisos ante la vida política y pública por el hecho de ser ciudadano.

El concepto de ciudadanía se ha transformado, producto de los cambios históricos y sociales del presente siglo y, en este sentido, la disciplina de mención lo aborda desde el reconocimiento del individuo que forma parte del Estado-Nación en su comunidad más próxima. Por lo tanto, sujeto de derechos y obligaciones, sujeto autónomo, responsable, crítico, reflexivo, participativo, un ciudadano activo, capaz de construir con otros en la esfera de un espacio común.

Coitinho et al. (2016) reseñan que la ciudadanía debe ser entendida desde la gobernanza, la participación activa y protagónica para que los sujetos puedan ser parte e incidir en las decisiones políticas de su comunidad más próxima. En el ámbito educativo implica entender que las y los adolescentes son ciudadanos «de un mundo moderno líquido, [...] civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos» (Bauman, 2013, p. 28). Es en ese contexto de fragilidad e incertidumbre que se construye la búsqueda de identidad, diferenciación, contraposición de espacios propios, individuales y con pares. La razón del conocimiento es ayudar a entender la vida, significa acción, que las y los estudiantes sean protagonistas de sus propios procesos. En el pasado reciente conviven varias generaciones, donde el estudiante como sujeto histórico es portador de una serie de recuerdos. Parafraseando a Bresciano, esas memorias, en plural, están compuestas por: una memoria universal —aunque esté llena de fragmentos y contradicciones—; una memoria regional —que a veces puede ser frágil y variada y en otras circunstancias surge de una reivindicación momentánea—; una

memoria nacional —que quizás solo abarque parte de la memoria heredada—; una memoria grupal —que puede estar en conflicto con algunos de los anteriores—, y una memoria familiar —que podría tener interrupciones y elecciones específicas en su contenido—. La combinación de todas estas memorias e identidades se presentan como un proceso dinámico, variable y frágil, típico de la modernidad fluida de la que forman parte los sujetos históricos (2013, pp. 49-50).

En el aula del siglo XXI las y los docentes se enfrentan al desafío de un estudiantado que entiende y siente a la comunidad sin fronteras territoriales, sujetos capaces de comprometerse ante las desigualdades sociales, económicas y culturales. Estudiantes plurales, inclusivos, que buscan dar solución a diferentes problemáticas locales o regionales, particularmente a través de distintos medios digitales. La docencia en general, y la de Derecho en particular, han de tener en cuenta las características de las adolescencias del presente siglo, buscando generar espacios educativos para problematizar lo acontecido en la última dictadura cívico-militar en el Uruguay y sus consecuencias e implicancias en relación con la violación a los DD. HH. Al decir de Frigerio y Diker (2005), no alcanza con ofrecer un objeto cultural para que alguien lo tome, pero sin oferta no hay posibilidad de que sea apropiado. Sin la oferta de determinados bienes culturales se limita la posibilidad del pleno ejercicio de una ciudadanía activa y participativa por parte del estudiantado, pues estos requieren conocer para entender y transformar la realidad social en la que están insertos. Para que algo nuevo acontezca en el aula, es necesario ampliar la oferta de enseñanza, para que quien lo reciba, lo reinvente y produzca nuevas experiencias de aprendizaje.

1.1. Categorías conceptuales para el análisis del problema de investigación

Los autores Goetz y Lecompte entienden que «los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito» (1984, p. 27). Entonces, una categoría o concepto refiere a determinados atributos sobre un hecho social en particular, para organizar la mirada sobre el mismo. Permite comprender que estas tienen una carga de representación sobre el objeto de la presente investigación, la relación o el vínculo entre las categorías construyen el marco teórico.

Las categorías conceptuales elegidas para ese estudio se vinculan con el pasado reciente relacionado con el último golpe cívico-militar en Uruguay, la enseñanza del Derecho en Uruguay, las prácticas docentes y las estrategias docentes. Estas categorías, que están

interconectadas, facilitaron el acercamiento y comprensión del tema en cuestión, preparándolo para su posterior contraste con el análisis de datos. A continuación se exponen las mencionadas categorías conceptuales a partir de un grupo de autores seleccionados, pero antes se realizará un breve repaso sobre los acontecimientos del periodo para contextualizar históricamente el tema.

1.2. Breve contexto histórico sobre lo acontecido el 27 de junio de 1973 en Uruguay

Carlos Demasi en su libro *El 68 uruguayo* de 2019, sostiene que la década de 1960 en el Uruguay marcó el punto de partida de acontecimientos históricos, políticos y sociales que aún atraviesan el presente de la sociedad uruguaya. Presente que también produce lógicas, marcas, relatos, heridas, reproches, responsabilidades éticas, políticas y jurídicas que se escabullen en el silencio de los que aún tienen voz. El año 1968 produjo acciones concretas en el entramado social, conduciendo a intensos procesos de cambio en la sociedad uruguaya.

Volviendo al contexto histórico previo a la dictadura, en 1967 la coyuntura político-jurídica del Uruguay se encontró nuevamente —después de quince años de colegiado— con un sistema presidencialista. La crisis económica de 1965 dejó huellas en el atraso en los pagos del Estado, lo que generó que se paralizara o resintiera la industria, el comercio y el quiebre del Banco privado Transatlántico. La quiebra dejó en evidencia la falta de solvencia, control y estabilidad de la economía uruguaya, generando como consecuencia un feriado bancario que produjo incertidumbre e inestabilidad institucional. Para el gobierno del presidente de aquel momento, Oscar Gestido, esa situación significó «enfrentar el pago del voluminoso costo de esa crisis, en condiciones muy difíciles por el deterioro de las relaciones con los organismos internacionales» (Demasi, 2019, p. 16).

El año 1967 también se enfrentó a una reforma constitucional, producto de la coyuntura de los partidos políticos de la época. La aprobación de la nueva carta magna significó un proceso plebiscitario complejo, donde los electores tuvieron cuatro proyectos de reforma constitucional y donde a la vez se eligió la fórmula presidencial y las departamentales. La diversidad de proyectos evidenció los acuerdos, alianzas, contradicciones y desacuerdos de los partidos políticos de la época —blancos y colorados— y de los distintos sectores dentro de cada partido. Una de las normas incorporadas en la reforma de la constitución de 1967, entre otras, fue la de las leyes de urgente consideración. Dicha ley cobró importancia durante el gobierno de Pacheco

Areco¹⁵, pues este se valió de dicho instrumento normativo ante un contexto socioeconómico y político complejo, utilizando la herramienta jurídica para gobernar bajo una fuerte impronta del Poder Ejecutivo. Korzeniak, en lo que concierne a los contenidos de las leyes de urgente consideración, expresa que «el Poder Ejecutivo no debe “inventar” o “construir” la urgencia del asunto, sino que formula una “declaración”, de una urgencia realmente existente» (2001, p. 485).

El presidente de la República Oriental del Uruguay, Jorge Pacheco Areco, abrió un periodo histórico sesgado por cambios políticos, crisis institucionales, sociales y económicas. Poco después de asumir la presidencia, dejó entrever su impronta autoritaria, censuró medios de prensa, disolvió grupos de izquierda y persiguió y reprimió a movimientos sociales. La crisis económica produjo protestas en las calles, donde los sindicatos tuvieron un rol preponderante, motivo por el cual Pacheco arremetió contra ellos, al igual que lo hizo contra los gremios estudiantiles. La Convención Nacional de Trabajadores¹⁶ al poco tiempo de haberse conformado fue desmantelada por el gobierno de turno. Al respecto, Demasi (2019) sostiene a que la CNT tuvo que implementar sobre la marcha estrategias contra la represión y solucionar los conflictos internos.

Lo que sucedió en Uruguay no escapó de la coyuntura que atravesó a América Latina en la década de los sesenta y setenta, que también vivió procesos de crisis económica que «se tradujeron en la visualización disruptiva de una industrialización sin horizontes, [...] un comercio exterior desequilibrado [...] y de una prosperidad frágil» (Caetano, 2016, p. 50). La vida cotidiana de las y los uruguayos se vio interrumpida por un clima de violencia y la aparición de la guerrilla tupamara. Una nota del semanario Marcha¹⁷ de 1968 agregaba, sobre el contexto social y político del momento, que las medidas prontas de seguridad, la militarización de civiles, la censura a la prensa, la congelación de los salarios fue resistida desde el Poder Legislativo, pero el Poder Ejecutivo desoyó al órgano de representación democrática por excelencia, imponiendo ante el mismo su impronta autoritaria (Marcha, 1968, p. 4).

Para los estudiosos del periodo, el año 1968 construyó los cimientos para los acontecimientos de 1973: el golpe cívico-militar. Pacheco dejó de ser un desconocido dentro

¹⁵ Pacheco era vicepresidente de Oscar Gestido, asumió la presidencia ante el fallecimiento repentino de Gestido.

¹⁶ En adelante, CNT.

¹⁷ «Semana editado en Uruguay, fundado el 23 de junio de 1939 y se editó hasta su clausura definitiva por la dictadura cívico militar, el 22 de noviembre de 1974. Su editor responsable fue Carlos Quijano y el secretario de redacción Juan Carlos Onetti. La mayoría de sus periodistas y colaboradores sufrieron la persecución, el exilio y la cárcel por la represión dictatorial». Disponible en: <https://sitiosdememoria.uy/prensa/marcha>

del ámbito político y cobró un protagonismo fuerte dentro del partido Colorado, a pesar de no contar con mayoría parlamentaria, la oposición «paralizada, se limitaba a proponer lecturas esperanzadoras a partir de las decisiones inconsultas del Presidente» (Demasi, 2019, p. 149). La era pachequista instauró una fuerte radicalización política, la violencia institucional, la introducción de los sectores privados a la política a través de la creación del gabinete empresarial y la aparición en la escena política de las Fuerzas Armadas¹⁸. Las FF. AA., como refiere Caetano (2016), tomaron una postura golpista apoyada por el gobierno de turno norteamericano. Desde el gobierno se las autorizó para disuadir a los subversivos, específicamente a los integrantes del Movimiento de Liberación Nacional¹⁹, lo que generó una sucesión de hechos violentos contra el MLN, a través de la acción de grupos paramilitares que se reforzó luego de la fuga de los tupamaros detenidos en el Penal de Puntas Carretas.

El año 1971 estuvo marcado por las elecciones nacionales en un contexto institucional y político crítico. El electorado eligió como presidente a Juan María Bordaberry, católico, del sector ruralista y con poco arraigo al sistema democrático. Su ideología política y posición ante ese contexto del Uruguay no permitió solucionar el clima instaurado de violencia e injusticia social. Con escaso apoyo parlamentario y político, su gobierno se caracterizó por ser débil y desleal ante las instituciones del Estado, donde actuó junto con las fuerzas militares (1972) y logró debilitar y desarticular al MLN. Al respecto, González cita:

El decreto n.º 566/971 dispuso que: «los Mandos Militares del Ministerio de Defensa asuman la conducción de la lucha antisubversiva». [...] desde aquel Decreto y con un cuadro de oficiales que fue siendo sistemáticamente depurado, las Fuerzas Armadas transitaron el año 1972 con potestades casi omnímodas, gracias a la declaración del «estado de guerra interno» aprobada por el Parlamento en abril y la Ley n.º 14.068 [...] que suspendieron temporalmente las garantías constitucionales (2023, p. 232).

Como consecuencia de esa ofensiva, el movimiento guerrillero fue derrotado y el camino hacía el golpe cívico-militar era una realidad inevitable. El mes de febrero de 1973 fue la primera muestra del quiebre democrático. González narra al respecto:

Durante 1972, mientras los cuarteles se convertían en centros de tortura masiva [...], la doctrina de seguridad nacional se implantó definitivamente y los últimos Jefes y Oficiales Superiores constitucionalistas fueron depurados del Ejército y la Fuerza Aérea. En la Armada esto se concretó al fracasar su intento de resistencia a la insubordinación protagonizada por el Ejército, la Fuerza Aérea y la Policía en febrero de 1973, que culminó con el llamado «Pacto de Boiso Lanza». En él

¹⁸ En adelante, FF. AA.

¹⁹ En adelante, MLN.

se consagró la tutela militar del gobierno a través del Consejo de Seguridad Nacional» (2023, p. 233).

El 27 de junio de 1973, el presidente Juan María Bordaberry disolvió el parlamento; las FF. AA. ya contaban con un fuerte protagonismo en el ámbito político y social. Como señala González, dichas fuerzas edificaron la ideología política de la dictadura en base a la resolución n.º 1 del año 1971 de la Junta de Comandantes del Ejército, en la cual definieron «la tesis de la seguridad social para el desarrollo» (2023, p. 232). Garrido et al. (2014) distinguen y desarrollan tres momentos o etapas sobre el quiebre del Estado de Derecho. Dicha división corresponde a un primer momento denominado *dictadura comisarial* —1973 a 1976—, que significó la persecución y represión por parte del gobierno dictatorial a las organizaciones de izquierda, los movimientos sociales, gremios, sindicatos y a todo lo que atentara «contra el orden público». En la segunda etapa, llamada *ensayo fundacional* —1976 a 1980—, los militares, mediante determinadas acciones, buscaron establecer un nuevo orden social y político. El último momento —1980 a 1985—, corresponde a la *dictadura transicional*, que refiere al proceso de la restauración de la democracia.

En relación con el primer periodo, la primera resistencia ante la dictadura comisarial fue dada por la CNT, quien declaró la huelga general con ocupación de los lugares de trabajo, lo que significó la oposición al avance del gobierno dictatorial, así como también permitió estrechar relaciones y coordinaciones entre organizaciones sociales y los movimientos obrero y estudiantil. Sobre aquel momento Greising et al. (2011), expresan que el 9 de julio de 1973 se levantó la huelga general y se llevó a cabo una gran manifestación por la Avenida 18 de Julio de Montevideo que fue reprimida por las fuerzas policiales y militares, arrojando un centenar de detenidos y heridos durante la misma. La mañana del 9 de julio registró a una de las primeras víctimas de la represión bajo la dictadura, el estudiante de secundaria Walter Medina. Bacchetta reseña lo siguiente sobre el contexto social y político de ese momento:

La huelga general de 1973 fue claramente una acción de resistencia pacífica contra el golpe de Estado, en defensa de las libertades y los derechos democráticos. Y por eso pudo tener la amplitud que alcanzó. De un día para otro, decenas de miles de uruguayos, dirigentes sindicales y gremiales, trabajadores y estudiantes, que a lo largo de su vida habían ejercido sus derechos de libre asociación, expresión y movilización, realizado mítines y marchas públicas. Paros y huelgas, reconocidos por la Constitución y la ley, se volvieron «ilegales», perseguidos como delincuentes, presos y torturados en muchos casos, por decisión del gobierno de facto cívico-militar que había arrasado el Estado de Derecho vigente en el país (2023, pp. 202-203).

Mediante el Decreto n.º 464 del 27 de junio de 1973 se creó el Consejo de Estado, que sustituyó a la cámara de Senadores y Representantes, el cual tuvo los siguientes cometidos:

- Realizar las funciones típicas del parlamento, por lo cual podían crear y aprobar decretos y leyes.
- Elaborar un anteproyecto de reforma constitucional.
- Controlar al Poder Ejecutivo con relación a los derechos individuales y la obediencia a la constitución y las leyes.

El segundo decreto que aprobó la dictadura estableció la disolución de las Juntas Departamentales y las Juntas locales de todo el territorio uruguayo. En su lugar se creó la Junta de Vecinos, con miembros de Montevideo y del interior del Uruguay. En la primera etapa, la dictadura cívico-militar buscó dar un cierto orden social y político mediante la represión militar. Greising et al. señalan que en el periodo de dictadura comisarial el Consejo de Estado aprobó una nueva Ley Orgánica Militar, su objetivo se centró en un nuevo concepto de seguridad y defensa nacional. Una vez instaurado el Consejo de Seguridad Nacional, el Estado Mayor Conjunto y la Junta de Comandantes en Jefe, bajo la «Doctrina de Seguridad Nacional», se centraron en perseguir y destruir al enemigo subversivo que atentara contra la Nación. Para eliminarlos, se habilitó y legitimó el uso de la violencia física y psicológica mediante arrestos arbitrarios, torturas, asesinatos, desapariciones forzadas, generando desde el Estado terror y miedo en la población (2011, pp. 23-25)

En cuanto al periodo del *ensayo fundacional*, Greising et al. afirman que:

Después de haber procurado conmover a la población con las grandes fiestas patrióticas del «Año de la Orientalidad», los militares que gobernaban el país desde 1973 se vieron enfrentados a algunos cambios en el proceso político. En la región se había completado la serie de golpes de Estado que instalaron gobiernos militares que compartían la doctrina de la Seguridad Nacional. A la dictadura brasileña, que estaba en el poder desde 1964, se sumaba desde septiembre de 1973 la de Chile. El 24 de marzo de 1976 en Argentina los militares tomaron el poder derrocando al presidente [...]. Oficiales militares de los cuatro países habían concurrido a la Escuela de las Américas y otras instituciones estadounidenses a adiestrarse en las técnicas de lucha contrainsurgente. A pesar de sus singularidades, las cuatro dictaduras militares del Cono Sur tuvieron objetivos comunes y hoy se ha comprobado que coordinaron acciones represivas (2011, pp. 28-29).

El mencionado periodo de dictadura fundacional (1976-1980) por varios estudiosos, se destacó por la búsqueda de la instauración de un nuevo orden social por parte de los militares. El panorama regional de la época mostró la presencia de otras dictaduras: Brasil a partir de

1964, Chile en 1973 y Argentina en 1976. A pesar de las particularidades de cada una de ellas, tuvieron coordinaciones y objetivos en común mediante acciones represivas. Es importante destacar que, a finales de 1975 en Santiago de Chile, se instauró entre las naciones del Cono Sur y sus respectivos ejércitos, el llamado Plan Cóndor. Este esquema operó tanto dentro como fuera de sus fronteras nacionales —con la participación de Chile, Argentina, Paraguay, Bolivia, Brasil y Uruguay—, ejecutando acciones conjuntas de inteligencia policial y militar, que incluyeron torturas, interrogatorios, asesinatos, desapariciones forzadas y traslados de prisioneros políticos entre los países mencionados. Según Greising et al., a través de la recolección de testimonios, se identifican centros clandestinos en Argentina con presencia de militares uruguayos, quienes han sido acusados de secuestrar a niños, hijos e hijas de desaparecidos. Los autores narran que en 1992 se encontraron los llamados «Archivos del terror»²⁰ donde se evidenció la coordinación represiva entre los países del Cono Sur (Greising, et al., 2011, p. 28).

Llegada la década de los ochenta, el gobierno cívico-militar elaboró un proyecto de reforma constitucional y lo sometió a consideración de la población. El objetivo fundamental del proyecto era legitimar el accionar del gobierno de facto. En las disposiciones transitorias se buscaba establecer como válidas las resoluciones tomadas desde el 27 de junio de 1973 (Korzeniak, 2001, p. 202). Pero, a pesar del terrorismo Estado y la casi nula o poca participación de los actores políticos y sociales opositores a la misma, tuvo como resultado el rechazo de dicho proyecto por una amplia mayoría de los votantes. Korzeniak señala que la derrota electoral plebiscitaria «fue un resultado muy destacado en ámbitos democráticos de diversos medios donde se señaló como hecho históricamente inédito, que “un pueblo le ganara un plebiscito a una dictadura”» (2001, p. 202).

A pesar del resultado de los comicios, la dictadura en su etapa transicional (1980-1985), continuó con su proceso represivo. Ejemplo de ello fue la detención del médico Vladimir Roslik el 15 de abril de 1984 quien, a causa de las torturas que le infligieron los militares, muere al día siguiente en el Batallón de Infantería n.º 9 de Fray Bentos, siendo el último fallecido por crímenes de Lesa Humanidad en dictadura. En dicha etapa del régimen dictatorial los partidos políticos seguían actuando en forma clandestina, pero en 1982 el gobierno cívico-militar llama o convoca a los partidos políticos para que realicen elecciones internas, cuyo objetivo era que se eligiesen sus autoridades. El único partido político al que se le prohibió

²⁰ A través del enlace que se adjunta se puede acceder a la investigación histórica sobre detenidos desaparecidos publicada por la Presidencia de la República y la Universidad de la República en convenio con la Ley n.º 15.848 artículo 4. Disponible en: <https://sitiosdememoria.uy/recurso/40>.

participar de dicha instancia electoral fue al Frente Amplio. El 27 de junio de 1983 otro hecho histórico y social evidenció el debilitamiento de dicho régimen de gobierno, este fue el acto frente al Obelisco en Montevideo, donde una multitud de ciudadanos, de todos los sectores políticos, expresaron el rechazo a la dictadura y la necesidad imperiosa de retornar a la democracia.

La recuperación de la democracia y el restablecimiento de la constitución de 1967 comenzaron en agosto de 1984 mediante un proceso de negociaciones entre representantes de los partidos políticos y autoridades del gobierno cívico-militar. Sobre este hecho Korzeniak cita:

En este, que concluyó con el llamado «Pacto del Club Naval», se acordó una salida democrática, que tendría como etapas principales: la liberación de presos políticos, elecciones en noviembre de 1984, asunción de autoridades electas [...] y restablecimiento de una constitución. El 15 de febrero asumen Senadores y Diputados electos [...] elecciones en las que participaron todos los lemas (aunque con candidatos a la presidencia vedados: Seregni del Frente Amplio y Wilson Ferreira Aldunate del Partido Nacional) por lo que estos partidos presentaron candidaturas en subsidio de las que hubiesen deseado. El 1.º de marzo asume el Presidente electo Julio María Sanguinetti, cuya postulación no había sido proscripta (2001, pp. 203-204).

El 22 de diciembre de 1986 se aprobó la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado, lo que implicó que los hechos anteriormente narrados no pudieran ser ni sancionados ni investigados por la justicia uruguaya. La mencionada ley significó una amnistía sobre los delitos y las violaciones a los DD. HH. cometidos en la dictadura uruguaya reciente. En 1985, restaurada democracia, se promulgó la Ley de Amnistía n.º 15.737 que, a grandes rasgos, buscó la liberación de los presos políticos, dejando claro que los delitos cometidos por civiles, policías y militares durante el terrorismo de Estado quedaban excluidos. La presión del poder militar y la poca voluntad de los políticos de la época ante la violación de los DD. HH. y el juzgamiento de estos, quedaron reflejadas en la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado n.º 15.848 de 1986, bajo el gobierno del Dr. Julio María Sanguinetti. El artículo 3 de dicha ley otorgó al Poder Ejecutivo, y no al Judicial, la competencia de determinar cuándo un delito corresponde o alcanza al espíritu de esta.

El final del siglo XX y el presente siglo XXI, evidencian que aún la impunidad del Estado ante la violación a los DD. HH. sigue vigente y con ello la falta de respuesta del Derecho Penal del Estado frente a tales violaciones. La impunidad del Estado, según el Derecho Internacional, es la ausencia de respuesta penal suficiente ante la violación de determinados DD. HH., tiene

que ver también con la proporcionalidad de la pena frente a delitos de crímenes de Lesa Humanidad.

El relator Pablo de Greiff en su informe sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición en Uruguay, refiere a la Ley de Caducidad y las diferentes instancias de consulta popular en Uruguay para derogar la misma. Sobre la consulta de 1989 y 2009 expresa que «—respetando los mecanismos democráticos y de expresión popular— es responsabilidad del Estado asegurar [...] las obligaciones internacionales contraídas en materia de derechos humanos [...] no se puede amparar en la voluntad de las mayorías para no cumplir con estas obligaciones» (Greiff, 2014, p. 6). Asimismo, destaca que la Ley General de Educación n.º 18437 incluyó una educación en DD. HH. e incorporó el pasado reciente relacionado con la última dictadura cívico-militar en los programas de primaria, secundaria, Educación Técnico Profesional y Formación Docente. Greiff en su informe señaló que no pudo comprobar la enseñanza de dichos contenidos y el impacto en el estudiantado sobre dicha enseñanza.

1.3. Memoria y pasado reciente

Como se desarrolló anteriormente, en el año 2005, bajo el primer gobierno de izquierda, se promovió la implementación de políticas públicas sobre el compromiso con el pasado reciente. A pesar de dicha promoción y compromiso público, el tema sigue generando temores ideológicos, muchas veces bajo la mirada de aceptación o no de las instituciones educativas, de las familias, de los docentes y de los propios estudiantes. Sobre ello, Xicart (2012) reflexiona que la historia tiene u ofrece un componente fundamental para la construcción de la identidad como constructo social que antecede al individuo y otorga sentido de pertenencia. Y, en relación al periodo en cuestión, entiende que la última dictadura uruguaya buscó generar una identidad homogeneizante, relacionada con la patria y la orientalidad, clasificando a los ciudadanos en categorías, según la adhesión al gobierno o la traición al mismo. El golpe de Estado en el Uruguay en 1973 significó un quiebre en la democracia, reivindicar la memoria del pasado vinculado a ese periodo se hace necesario para dar continuidad a la construcción del Estado-Nación. Reivindicar la memoria y reconstruir el relato, lo que según Demasi habría iniciado con Pivel Devoto y Alcira R. de Pivel quienes con su estudio sobre amnistía (1984) comenzaron la tarea de recomponer el relato de la historia después del golpe de Estado de 1973. Una tarea que según el autor no puede ser

en solitario, por el contrario, si bien desde la investigación se pueden elaborar sucesivas versiones del pasado, estas deben someterse a la prueba de su difusión en la sociedad, y esa es una de las funciones que cumple el sistema educativo (Demasi, 2010, p. 194).

Asimismo, para que el aula se convierta en un escenario privilegiado de reconstrucción del relato sobre la historia reciente vinculado con la dictadura cívico-militar del país es necesario, como refiere Castel (2000), que los territorios por donde los sujetos transitan se transformen en zonas de cohesión. Estos territorios, según Castel, permiten un mejor acceso a oportunidades educativas de calidad, donde es esencial reconocer y abordar las desigualdades territoriales para promover una educación más equitativa y justa. Desde el ámbito de la enseñanza, se comprende que el espacio del aula es un lugar esencial para la comprensión de dicho periodo histórico y sus implicaciones legales, políticas y sociales sobre las violaciones a los DD. HH. acontecidos en el pasado reciente. Para que ello suceda se hace necesario que el docente genere espacios genuinos de promoción cultural. El estudiante produce subjetividad, es capaz de objetivar, transformar, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y construir su realidad. Es fuente de novedad, ámbito no sujeto a una lógica determinada, espacio ambiguo donde habita la diferencia que posibilita la creatividad. El aporte del estudiantado será parte de la historia cuando, en la relación educativa entre educador y educando, se genere un espacio donde el imaginario común sea compartido. Funes agrega: «sabemos que la educación se liga al porvenir y que no hay educación sin referencia al pasado y que ese pasado siempre fue y es muy controvertido» (2006, p. 94). Es decir, que el conocimiento y la comprensión de la historia, la cultura y los acontecimientos pasados son fundamentales para una educación significativa, ello implica una enseñanza reflexiva que no oculta las controversias del pasado, sino que las aborda de manera crítica. Se entiende que en la cita de Funes subyace la importancia de la educación como un puente entre el pasado, el presente y el futuro y destaca la necesidad de abordar el pasado de manera crítica y reflexiva en el proceso educativo para formar ciudadanos conscientes y comprometidos.

Las miradas intergeneracionales sobre la temática permiten relacionarla con el concepto de *experiencia* trabajado por Benjamín (1982); para el autor, la experiencia guarda relación con la narración o el relato significativo con otros, lo que permite generar lazo social. Ello implica cuestionar el pasado, la manera en que se lo comprende en cuanto tiempo y miradas generacionales. Entiende que el pasado se hace vigente en el presente y que la mirada a futuro se construye prestando atención a los hechos históricos que generaron conflictos y destrucción en la humanidad. En esa línea, interesa destacar lo que Dodebei et al. (2016) sostienen: cuando se estudia o se enseña un hecho contemporáneo, la memoria social se interrelaciona con el

pasado y el presente, la memoria como red o relación con otros puede esclarecer aquello que aún duele o divide a una sociedad en particular.

Hartog y Revel (2001) expresan sobre aquellos discursos históricos complejos que hacen al pasado de una sociedad que, a menudo, ciertos involucrados buscan opacar estos discursos, mientras que otros, tanto los que fueron parte de los hechos como quienes reciben la narrativa, pueden emplearlos con objetivos políticos. Por su parte, Frega (2008) añade que la historia reciente como objeto de enseñanza se relaciona con la memoria y los recuerdos. Ambos conceptos atraviesan subjetivamente a docentes, historiadores, estudiantes y a los medios de comunicación que recogen testimonios o memorias, donde todo confluye en el aula. Mazzucchi y Ferreira (2012) indican que la memoria puede ser propensa al olvido o puede reaccionar a corto plazo; no obstante, el recuerdo perdura y para que surja necesita de alguien que facilite o promueva el ejercicio de hacer memoria. La memoria genera subjetividades, creando una interacción entre el discurso, la cosa y el sujeto. Giorgi (2006) menciona que las subjetividades son creaciones sociales que entrelazan lo simbólico-cultural con el *yo* —a nivel individual— y el *nosotros* —a nivel colectivo—.

Elizabeth Jelin (2001) reflexiona sobre los hechos ocurridos en el pasado reciente para América Latina, de los cuales dice que la dictadura sigue siendo una parte esencial de nuestro presente en el que el conflicto social y político sobre cómo abordar y procesar los eventos represivos de ese pasado persiste y, en muchas ocasiones, se torna más intenso. Aquellos que luchan por lograr justicia en nombre de las víctimas de violaciones a los DD. HH. perpetradas por el Estado en ese periodo han experimentado avances limitados o nulos. La autora afirma que, a pesar de los esfuerzos y reclamos de familiares de detenidos y desaparecidos y defensores de los DD. HH., en la mayoría de los países de la región de América del Sur se han promulgado leyes que otorgan amnistías a quienes cometieron violaciones. Jelin entiende que para ellos el concepto de «nunca más» implica no solo el esclarecimiento completo de los hechos ocurridos, sino también la correspondiente sanción a todos los responsables de las violaciones de Derecho durante el terrorismo de Estado (Jelin, 2001, pp. 4-5). Por su parte, Aldo Marchesi (2002) observa que en el contexto de Uruguay los debates en torno a la memoria no pueden simplificarse como una lucha entre aquellos que desean olvidar y aquellos que quieren recordar. Más bien, se trata de diversos actores que elaboran sus propias interpretaciones del pasado, estas representaciones colectivas inevitablemente son incompletas y emergen según las necesidades y demandas del presente. El autor comprende que constituyen narrativas construidas en un delicado equilibrio entre lo que se recuerda y lo que se deja en el olvido (Marchesi, 2002, p. 101).

Patricia Rojas aporta una mirada interesante sobre la construcción de la memoria por parte de las generaciones más jóvenes ante los acontecimientos suscitados en el pasado reciente argentino. Expresa que, en los relatos de las juventudes que hacen memoria, se percibe una búsqueda a través de nuevas formas de descubrir la verdad según sus propias perspectivas. La autora resalta que, aun existiendo emociones intensas como las lágrimas o la furia, existe un esfuerzo constante por encontrar enfoques novedosos para enfrentar las experiencias dolorosas a través del ingenio y la creatividad, como si fuera una estrategia para preservar la memoria sin tener que revivir la misma dimensión del horror del terrorismo de Estado (Rojas, 2000, p. 9).

Asimismo, concuerda con la interrogante y las posibilidades de respuesta que plantea Jelin sobre ¿cómo podrían reconciliarse democráticamente las distintas representaciones de las dictaduras y la represión? La autora entiende que esto no se lograría mediante intentos de imponer una única interpretación del pasado o de buscar un consenso, generalmente mínimo, entre los actores sociales. En su lugar, es posible que la reflexión sobre un sistema democrático requiera del reconocimiento y legitimación de los espacios donde las distintas memorias son objeto de debate y disputa. Según Jelin, en un contexto democrático implicaría aceptar el conflicto y la diversidad de perspectivas en lugar de buscar reconciliaciones forzadas, silenciamientos o intentos de borrar la historia (Jelin, 2002, pp. 136-137).

1.4. La disciplina del Derecho y sus posibilidades de enseñanza de la dictadura cívico-militar

El Derecho tiene como objetivo establecer un marco normativo que regule la convivencia social. Dentro de ese marco se encuentran los derechos humanos, garantizados y reconocidos por el ordenamiento jurídico nacional e internacional. El Derecho, a través de sus normativas, sirve como un instrumento clave para la protección y garantía de los DD. HH. de todas las personas, asegurando que no sean vulnerados por acciones individuales o estatales. Es un campo de conocimiento que se encarga de analizar, interpretar y aplicar estas normativas en la legislación nacional de los Estados, asegurando que estos derechos sean respetados y protegidos a nivel global. Su enseñanza contribuye a una educación en DD. HH., permitiendo abordar la evolución histórica de los mismos y su aplicación práctica en la vida cotidiana del alumnado para que problematicen cuestiones como la igualdad, la no discriminación, la tolerancia, la libertad de expresión y otros derechos fundamentales. Se entiende que la relación entre estos y el Derecho como campo de conocimiento es integral y recíproca, ya que este proporciona el marco normativo y las herramientas necesarias para protegerlos y garantizarlos,

mientras que a su vez son una parte fundamental de la base ética y legal sobre la cual se construye el sistema jurídico interno y a nivel global. Su enseñanza a través de la disciplina de referencia permite brindar al estudiantado las herramientas y el conocimiento necesarios para reconocer y enfrentar posibles violaciones de derechos en el presente.

La educación, en especial la educación en DD. HH., contribuye a mantener viva la memoria histórica de las violaciones ocurridas durante la dictadura y permite que las futuras generaciones comprendan la importancia de defenderlos en todo momento. Es en este entendido que la enseñanza de la dictadura cívico-militar en Uruguay se abordó desde varias dimensiones: el campo académico en general, lo disciplinar en los diferentes subsistemas de la ANEP y las políticas sobre la enseñanza del pasado reciente a partir del 2005. El CODICEN²¹ de la época, a través de los ex Consejos Desconcentrados²², Formación Docente y Perfeccionamiento Docente incluyó la enseñanza del último medio siglo de historia del Uruguay y el mundo en los diferentes programas de asignatura. Pasturino et al. citan al respecto:

En noviembre de 2005 se hace llamado a docentes para dictar cursos, editar una guía didáctica y proveer de documentos de apoyo a la capacitación [...]. La convocatoria a docentes superó las previsiones, impidió la realización de cursos presenciales que debieron hacerse en video y difundirse en televisión estatal y vía Web. El ciclo se llamó «Medio Siglo de Historia, Uruguay y el mundo 1945-2004» y estuvo organizado en tres módulos: «Historia del Mundo actual, «Historia del Uruguay 1945-1971», «Historia del Uruguay 1971-2004». De esta forma la Administración Nacional de Educación Pública saldaba una deuda con el conocimiento; esta política generó un debate en la sociedad sobre la pertinencia de tocar temas recientes de la historia, debate que ya había aparecido cuando el Profesor Pivel Devoto dispuso la incorporación del estudio de la dictadura militar en los programas de tercer año de ciclo básico durante su administración (2012, p. 497).

Así, las políticas de inclusión de la enseñanza del pasado reciente, en los distintos subsistemas de educación de la ANEP en 2005, implementaron propuestas concretas en educación y promoción en DD. HH. Particularmente en Formación Docente se incorporaron seminarios de carácter obligatorio para todos los profesorado y en el plan Reformulación 2006 se jerarquizaron los contenidos, conceptos y prácticas que las diferentes asignaturas podían desarrollar en el aula. Se hace pertinente indicar que la Ley n.º 19.641 del año 2018 sobre la declaración y creación de sitios de memoria histórica del pasado reciente, estableció como uno

²¹ El Consejo Directivo Central.

²² A partir de la entrada en vigor de la Ley de Urgente Consideración (LUC) n.º 19.889 del 14 de julio del año 2020, los distintos Consejos de Educación pasan a ser Direcciones Generales de Educación.

de sus objetivos que dichos sitios sean una herramienta pedagógica para abordar o conjugar la memoria y los DD. HH. Estos fueron creados para

reconocer las violencias del pasado reciente nos interpelan porque advierten que esa violencia fue fruto de nuestras propias acciones: fue pensada y ejecutada por hombres y mujeres responsables de desplegarla en función de un supuesto «futuro mejor.» El problema radica en que esas promesas de futuro se legitimaron sobre la aniquilación de un «otro» (Adamoli, 2021, p. 8).

La educación, y la educación en DD. HH., supone la emergencia de un sujeto libre, que se apropia de aquello que le pertenece para pensar en un devenir histórico diferente. Implica también «valorar las oportunidades que brinda el conocer y utilizar diferentes lenguajes para abrir mundos, para [...] descubrirse en él desde otros lugares» (Kantor, 2008, p. 55). Ello guarda relación con un pasado que se hace visible en el presente, interrelacionando el tiempo y el espacio como estructura que se construye, en parte, desde la tradición. La palabra *tradición*, viene del latín *traidito* y hace referencia a la transmisión de costumbres y legados culturales que se transmiten de una generación a otra. Hassoun (1994) agrega que es un diálogo constante entre pasado y presente. En acuerdo con Fattore (2007), la tradición tiene unos tiempos que no se agotan en el pasado y, a través de sus rituales, recibe o acoge al que está por venir.

En el ámbito del Derecho, la tradición es fundamental para preservar y transmitir los principios legales, las costumbres y los precedentes jurídicos que han evolucionado a lo largo del tiempo. En la enseñanza del Derecho, este diálogo con el pasado se manifiesta en la contribución desde lo legal a hechos sociohistóricos que han sido contrarios al Estado de Derecho. Frigerio (1992) destaca que el saber, en sentido amplio, siempre se destina o espera a todo aquel que aún no se conoce; en el contexto de la enseñanza del Derecho se relaciona con la idea de que el conocimiento jurídico debe estar disponible y accesible para todo el estudiantado.

Para que la docencia implemente en su labor de aula a las políticas educativas referentes al pasado reciente es esencial que perciban el apoyo de las autoridades de la enseñanza secundaria, específicamente, y de los documentos oficiales como planes y programas. El compromiso del CODICEN de la época se centró en que la enseñanza de dicho periodo histórico tuviera rigor académico para que lo político partidario no sesgara el quehacer pedagógico, otorgó al cuerpo docente autonomía para su labor y colocó al estudiantado en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. La combinación o interrelación entre los programas de asignatura, cursos o seminarios de formación continua para docentes y los materiales o guías de apoyo para el trabajo en el aula permitió un respaldo institucional para que la docencia abordase la temática.

El desarrollo de la investigación académica en la temática no tuvo un correlato en relación a que esos conocimientos fuesen rápidamente transferidos en las aulas. Como señala Zaffaroni, en su enseñanza se ponen en juego: las expectativas de los actores involucrados en el periodo dictatorial; historiadores abocados al estudio de la dictadura; los políticos de turno y su injerencia sobre la temática, y el rol del docente como constructor de su praxis al tomar la decisión de enseñar ese pasado reciente, y de hacerlo, también se torna compleja la elección de la bibliografía para trabajar dicho contenido (2018, p. 113).

Parafraseando a Zaffaroni, y como se analizará en las conclusiones de la presente investigación, el rol del profesor se convierte en un mediador crucial, pero también en un constructor y diseñador de su metodología. Su papel es fundamental a la hora de decidir cómo aprovechar todos los recursos disponibles para enseñar el pasado reciente. La docencia podrá expandir los límites tradicionales del aula, acompañando a los estudiantes en visitas a museos y monumentos conmemorativos, explorando la ciudad en busca de huellas de la memoria y fomentando nuevas perspectivas. También podrá entablar diálogos significativos con víctimas y testigos. Sin embargo, si el cuerpo docente no considera ninguno de estos valiosos aportes y continúa enseñando desde un enfoque puramente tradicional, los libros de texto solo servirán para proporcionar información superficial y las imágenes se limitarán a meras ilustraciones (2018, pp. 113-114).

Sobre el rigor académico se destacan dos investigaciones de relevancia para la educación y la historia en Uruguay: *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*²³ e *Investigación histórica sobre Detenidos Desaparecidos*.²⁴ Estas permitieron introducir información de importancia en documentación oficial sobre lo acontecido en dictadura y superar las críticas sobre la enseñanza del pasado reciente por parte de determinados actores políticos y sociales. En ambas investigaciones se evidenciaron las acciones terroristas cometidas por el Estado uruguayo bajo el régimen de facto. Zaffaroni añade que, en lo que respecta a la enseñanza del pasado reciente en las aulas, el foco principal ha sido el método de enseñanza y no tanto la relevancia o la idoneidad de tratarlo en los centros educativos. Destaca que algunos actores políticos atribuyen al sistema educativo la responsabilidad de educar en ciudadanía y, específicamente, consideran que la historia debe mantenerse como la materia clave para reforzar el concepto de Nación, Estado y la construcción de identidad nacional (2018, p. 104).

²³ https://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/667_academicas_academicaarchivo.pdf

²⁴ <https://sitiosdememoria.uy/recurso/40>

A partir de lo anterior, la interrogante que devine es: ¿qué tiene para ofrecer el Derecho desde lo disciplinar y didáctico para enseñar el pasado reciente en relación con el último gobierno dictatorial en Uruguay? En lo que concierne a la didáctica del Derecho, Martínez realiza un aporte interesante para comprender el tratamiento de la normativa jurídica en el contexto de aula. Al respecto dice:

Así como, desde el paradigma complejo, las normas se deben pensar y aplicar en el contexto nacional y planetario. Tiempo y espacio deben ser dos dimensiones a considerar cuando se analiza el fenómeno jurídico, teniendo en cuenta al Derecho como fenómeno social que debe contribuir al aprendizaje del ciudadano. Igualmente debe exigirse el tratamiento de los temas desde diferentes posturas teóricas como una forma de evitar el dogmatismo. La norma jurídica en su elaboración, así como en su interpretación y aplicación, abordada desde la complejidad debe ser indagada respecto a las concepciones sociales, antropológica y del Derecho que impera en la misma. Asimismo, busca considerar esa complejidad cuando se educa en Derechos Humanos, abandonando el enfoque tradicional de transmitir solo el saber jurídico para desarrollar la vivencia de los valores humanos a través de una metodología participativa con conocimiento de la realidad, teniendo en cuenta que dichos derechos no son meros contenidos programáticos (2020, p. 30).

César Rodríguez (2011) complementa sobre la enseñanza del Derecho, sosteniendo que esta disciplina es un proyecto político que interactúa constantemente con la realidad social y concede al ser humano una «humanidad», no desde una perspectiva biológica, sino como construcción social. La disciplina en cuestión pertenece a las ciencias sociales y se enriquece e interconecta con otros campos del conocimiento, lo que supone una comunicación constante entre sus fundamentos y los variados contextos históricos y culturales que las sociedades experimentan. Está estructurada en base a modos de pensamiento específicos centrados en los ideales de orden y justicia, lo que facilita entender e indagar la realidad. Esta comprensión se aborda desde un enfoque multiparadigmático que teoriza, define conceptos, investiga, organiza, recoge y estructura el conocimiento vinculado a su enseñanza.

El programa de asignatura confiere a la docencia determinadas habilidades y metodologías al momento de realizar su labor en clase: establecer colaboraciones con otras áreas de conocimiento para transmitir a los estudiantes la idea de que el conocimiento es interdisciplinario y que su fragmentación es útil para un estudio más profundo. Garantizar la coherencia entre los contenidos, los objetivos del curso, la metodología utilizada y el sistema de evaluación. Revisar y retroalimentar sus prácticas, incluye la planificación, la ejecución, la reflexión y la capacidad de realizar ajustes cuando sea necesario. Promover el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, fomentando su capacidad para aprender de forma independiente. Diseñar propuestas educativas participativas que involucren activamente a los alumnos en el

proceso de aprendizaje. En síntesis, la Reformulación 2006 promovió en los planes de asignatura una labor interdisciplinar e integrada, es decir, una currícula flexible que, interrelacionada con la jerarquización de cada disciplina, permite abordar transversalmente otros contenidos que no son específicos a una unidad curricular en particular.

Como sostienen Fiore y Leymonié, hay otros saberes o prácticas docentes que interactúan, socializan y se implementan en las instituciones y en el quehacer del aula, es el llamado *currículo oculto*. Los autores mencionados discuten acerca del currículum integrado y sus modalidades de estructuración y sobre ello afirman que:

Integrar con respecto a las disciplinas, es cuando se trabaja en forma coordinada entre asignaturas para facilitar el entendimiento de contenidos y/o procedimientos que se encuentran en una disciplina, pero son de otra. [...] integrar sobre la base de una cuestión de la vida diaria, un problema social, un tema transversal. Integrar temas o investigaciones, existiendo diferentes modalidades según se integren conceptos, periodos históricos y/o geográficos, sobre la base de instituciones colectivas humanas, sobre descubrimientos [...] o áreas de conocimiento (2007, p. 105).

Por su parte, De Alba describe el currículum como una práctica social destinada a reproducir y difundir conocimientos, pero también puede representar resistencia y creación cultural (1998, p. 3). El enfoque flexible del currículo permite al profesorado de Derecho enseñar aspectos que no están explícitamente detallados en los programas, especialmente en la materia de Educación Social y Cívica. Dobles (2009) complementa esta idea al destacar que los docentes tienen la libertad de actuar de manera autónoma respecto a lo que los programas dictan, lo que hace del acto educativo un acto ético-político y un espacio de intervención pedagógica capaz de generar nuevos significados educativos. Santos (2007) sostiene que la acción educativa tiene el potencial de generar una transformación entre el conocimiento tradicional y las innovaciones pedagógicas, permitiendo enseñar más allá de lo estipulado en los currículos y demostrando que la enseñanza trasciende la simple transmisión de información.

El programa de Social y Cívica de Educación Media Básica, en sus objetivos curriculares, establece la idea de un nuevo concepto sobre ciudadanía en América Latina y en el Cono Sur en el contexto social y político de gobiernos democráticos. Parafraseando a Bendix (2004), el ejercicio de una ciudadanía plena implica que las y los ciudadanos adquieran y ejerciten los derechos políticos, civiles y sociales. Siendo la educación uno de los derechos fundamentales que posibilita y garantiza la participación de los individuos en la vida política, económica y cultural. La reciente percepción del ciudadano alude a la relación jurídico-política con el Estado y sitúa al estudiante como un sujeto con derechos que reflexiona sobre los eventos sociales,

históricos y actuales en su rol de ciudadanos globales. El programa de la materia en cuestión define unidades temáticas asociadas a ciertos contenidos de formación ciudadana que han de ser tratados en unos tiempos y formas específicas, propias de la asignatura.

Dubet agrega sobre el concepto de *ciudadanía*:

La ciudadanía es, ante todo, una manera de convivir [...] para que los alumnos puedan convertirse en ciudadanos, es necesario que, de acuerdo a su edad, tengan la posibilidad de actuar como tales en su propia vida escolar, pero también en los diversos proyectos que podrían llevarse a cabo si se los indujera a colaborar entre sí y con los adultos. Todas esas actividades, puestas en práctica [...] no deberían ser una feliz excepción que depende del militancia y la generosidad de algunos adultos, sino que deberían formar parte de la educación escolar y estar al mismo nivel que las matemáticas y la historia (2017, p. 116).

En cuanto a los contenidos a enseñar, el programa de Educación Social y Cívica define aquellos aprendizajes a los que todo el estudiantado debe acceder y aquellos que pueden ser ampliatorios de los primeros. En el mismo se explicitan mediante las unidades curriculares los objetivos²⁵ que se persiguen, colocando a los estudiantes en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. En cada unidad didáctica se propone una secuencia de actividades procedimentales y de contenidos o aprendizajes por parte de docentes y estudiantes, estas responden a interrogantes de cómo, qué, por qué y cuándo enseñar, en función de las metas de aprendizaje establecidas por la docencia. Al decir de Baquero (1997), cuando se busca dar respuesta a estas preguntas, lo que se pone en juego es la educabilidad en la relación educativa, en el encuentro con el otro, en las posibilidades de educabilidad que se generan en las prácticas educativas, en los lugares de reconocimiento y en hacer de esa relación un espacio de humanidad. Sobre el asunto, este programa establece que las y los docentes deben posibilitar y problematizar críticamente la realidad y entender a los alumnos como sujetos singulares capaces de construir historia con otros. Esto debe realizarse desde el posicionamiento del conocimiento y ejercicio de los DD. HH., a través de una participación ciudadana activa, concedora y hacedora de memoria individual y colectiva.

En atención a los criterios que anteceden, el presente trabajo se centró en investigar, analizar y problematizar un campo del saber en particular —el Derecho—, sus posibilidades metodológicas y de aprendizaje en relación con unos contenidos específicos —gobierno cívico-

²⁵ Estimular la capacidad de problematización para abordar soluciones a la luz de los temas estudiados. Destacar la importancia de la convivencia social permitiendo un mejor posicionamiento en lo individual y en lo colectivo. Abordar los conocimientos necesarios para comprender la organización social e institucional de su país. Fomentar el ejercicio de los derechos y obligaciones de forma individual y colectiva de los derechos humanos <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/educsocyciv.pdf>.

militar—, para luego poder indagar sobre las prácticas docentes con respecto a una enseñanza en concreto —el quiebre del Estado de Derecho en 1973—. Asimismo, se comprende que la didáctica del Derecho tiene implícitas «prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben» (Litwin, 1999, p. 94). Uno de los objetivos didácticos fundamentales que atraviesan a todas las unidades del programa oficial de la asignatura es la construcción de ciudadanía para la democracia. Es a partir allí que a continuación se presenta un posible recorrido de las unidades didácticas con relación al tema en cuestión. En acuerdo con lo que afirman en Fiore y Leymonié, el valor de los contenidos educativos radica en el momento en que se imparten, facilitando el crecimiento cognitivo, emocional, interpersonal, social y cultural del alumnado en un sentido amplio (2007, p. 27).

Como señala Perkin, al momento de reflexionar sobre el lugar que ocupa el aula y lo que sucede en ella en relación con los aprendizajes, subyace la relación de estos con el entorno más inmediato del estudiantado —el centro de enseñanza, por ejemplo—, la comunidad —el barrio—, una sociedad en particular y sociedades sin límites geográficos en general. El autor menciona que los contenidos deben poseer una estructura didáctica que favorezca la enseñanza orientada a la comprensión, la argumentación y la vinculación del conocimiento con la realidad, con el objetivo de reflexionar sobre esto y buscar su modificación o transformación (Perkin, 1997, p. 4).

Considerando las ideas previamente desarrolladas, se presentan a continuación pistas para pensar la enseñanza del tema central de investigación vinculadas a las unidades didácticas de la asignatura Educación Social y Cívica²⁶.

²⁶ Programa de tercer año de Educación Social y Cívica, Reformulación 2006
<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/educsocyciv.pdf>

Cuadro II: Unidad I y sus posibilidades de enseñanza sobre el pasado reciente en relación con la dictadura cívico-militar

Unidad I	Posibilidades de enseñanza
<p>Convivencia social. Interacción social. Socialización. Cultura. Resolución de conflictos, mecanismos jurídicos alternativos para resolver los conflictos. Normas de conductas, tipos de norma y características. Orden jurídico, principios y pirámide jurídica del ordenamiento jurídico uruguayo.</p>	<p>Ordenamiento jurídico: constitución de 1967 y su coyuntura histórica. Se podría trabajar con algunas de las siguientes leyes, mediante un análisis relacionado al tipo de gobierno de referencia: n.º 15.737 (1985) Ley de Amnistía; n.º 15.848 (1986) Ley de Caducidad de la pretensión punitiva del Estado; n.º 19.641 (2018) Declaración y creación de Sitios de Memoria Histórica del pasado reciente de la República Oriental del Uruguay; n.º 19.822 (2019) sobre el cometido de la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH) en la búsqueda de las personas detenidas y desaparecidas. Decreto-ley: Una vez restablecida la democracia, mediante la Ley n.º 15.758 del año 1985, dispuso que las normas dictadas mediante acto legislativo, bajo el gobierno de facto, se identificaran como decretos-leyes y que los mismos tienen valor y fuerza de ley.</p>

(Elaboración propia)

Cuadro III: Unidad II y sus posibilidades de enseñanza del gobierno cívico-militar

Unidad II	Posibilidades de enseñanza
<p>Organización política del Estado. Estado, concepto, elementos. Fines y cometidos del Estado. Características del Estado uruguayo. Gobierno, tipos de gobierno: democracia y autocracia. Características de la democracia uruguayana.</p>	<p>Elementos del Estado: territorio, mediante la excepcionalidad de las embajadas y la ruptura diplomática con Venezuela durante el golpe de facto. Gobierno: regímenes de gobierno democráticos y autoritarios, como ejemplo, la dictadura cívico-militar de 1973 en Uruguay. Democracia directa: plebiscito de 1980.</p>

(Elaboración propia)

Cuadro IV: Unidad III y sus posibilidades de enseñanza con el tipo de gobierno de referencia

Unidad III	Posibilidades de enseñanza
Participación ciudadana. Concepción tradicional de la ciudadanía, tipos de ciudadanía y requisitos, pérdida y suspensión. Ciudadanía activa y participativa, dimensión normativa, individual y colectiva. Formas de organización de los ciudadanos activos. Acción y participación ciudadana: movimientos sociales, voluntariado, gremios, sindicatos.	Movimientos y organizaciones sociales: posibilidad de contextualizar y problematizar lo sucedido con los mismos durante la dictadura. Partidos políticos. Sufragio.

(Elaboración propia)

Cuadro V: Unidad IV y sus posibilidades de enseñanza con el tipo de gobierno de referencia

Unidad IV	Posibilidades de enseñanza
Derechos Humanos. Concepto. El sentido de los Derechos Humanos. El Derecho, los derechos y la justicia. Los Derechos Humanos y las normas jurídicas. Derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación. Características de los Derechos Humanos y sus garantías.	Violación sistemática de los derechos humanos por parte del Estado en el régimen de gobierno dictatorial de 1973. Contextualizado con la realidad jurídica, social y política desde el gobierno de Jorge Pacheco Areco (1968).

(Elaboración propia)

Cabe señalar que, durante el periodo de trabajo de campo, se coordinó y visitó presencialmente a la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay. Allí se indagó en el material documental referente al interés por parte de las y los docentes de abordar algunas dimensiones jurídico-sociales e históricas en torno a la última dictadura cívico-militar en el Uruguay. Puesto que la asociación tiene entre sus cometidos publicar materiales académicos que son supervisados previamente por la comisión directiva electa por la docencia de la disciplina, en ese espacio de intercambio docente se colectivizan experiencias educativas de aula, trabajos de investigación, seminarios, talleres,

congresos de la disciplina del Derecho y Sociología, los cuales son de carácter nacional y declarado de interés por la ANEP/DGES. De la indagación realizada en los diferentes documentos proporcionados por la asociación, se encontraron algunas publicaciones impresas en la revista *Un espacio necesario*, donde cierta parte de la docencia reflexionó y problematizó algunas dimensiones del quiebre del Estado de Derecho durante la dictadura cívico-militar. Más adelante, en el capítulo III, se desarrollan los aspectos más importantes de dicho hallazgo.

1.5. Práctica docente

La labor docente se relaciona con el actuar pedagógico que abarca estrategias, metas de aprendizaje y el vínculo con el alumnado. Es un compromiso ético y político donde el educador tiene la responsabilidad «de hacer bien en la situación que le toca actuar [...] y pensar las posibilidades de realización de lo educativo y la contingencia de que no se produzca» (Segundo Moyano, 2009, p. 42). La tarea del docente debe generar oportunidades educativas, esto para Meirieu (2013) implica que cada estudiante es llamado a compartir y acceder a lo que la humanidad le brinda. A partir de estas consideraciones, el docente piensa al sujeto sin adjetivos y el vínculo educativo se construye desde una relación de sostén y una mirada a futuro sin que determine su lugar en el mundo. Se trata, como señala el autor, de crear el honesto espacio de seguridad y confianza, un lugar donde se otorga reconocimiento pedagógico al estudiantado dentro de la relación educativa.

La didáctica docente representa realidad, genera efectos sobre la misma, posiciona a la docencia como agente de cambio o reproductor de saberes y despliega acción educativa para generar espacios de cultura en sentido amplio, nuevos escenarios de aprendizaje y realidad social. Al decir de Fiore y Leymonié, «son aquellas acciones que el docente realiza con el fin de presentar contenidos a enseñar, orientados hacia la producción de experiencias de aprendizaje, buscando que los estudiantes alcancen los objetivos didácticos preestablecidos» (2007, p. 33). Entonces, la práctica docente puede reproducir las condiciones de producción dominantes o dar lugar a lo dialéctico y complejo que supone poner en tensión el pasado y el presente para revelar o descubrir las contradicciones que se presentan en el quehacer didáctico. La labor de la docencia tiene significación colectiva y subjetividad común y, al entender de Núñez, se define a través del entramado de relaciones humanas, permitiendo a los individuos acceder a una diversidad de herencias culturales para su apropiación. Si esto no se cumple, la acción educativa se reduce a una simple intervención, enfocada únicamente en el control estricto (2010, p. 105).

La praxis docente tiene implícitos discursos donde ponen en tensión la función del lenguaje como sistema de representación social. La palabra hablada ocupa un espacio de creación humana, portadora de herencia cultural, que conjuga pensamiento y experiencia o sensación de dominio sobre un determinado saber. La práctica pedagógica implica acción, se centra en el hacer y, al decir de Duschatzky (2012), la docencia socializa su cuerpo en una situación de aula donde despliega posibilidades, vínculo y relación educativa. El lenguaje oral tiene emotividad, inteligencia, ideología, identidad, preceptos morales, éticos y busca evidenciar una realidad creando nuevos significados. Asimismo, la oralidad posee capacidades cognitivas, las cuales se enriquecen cuando el discurso es compartido mediante representaciones lingüísticas que produce el propio relato.

El discurso como unidad de análisis permite acercarse a las experiencias procedimentales previas de quien lo narra, hay analogía —haremos como si fuésemos ciudadanos que vivieron la dictadura, por ejemplo—, se sitúa o contextualiza la actividad con otras previas —en este momento estamos trabajando formas de gobierno y lo relacionaremos con el régimen de gobierno de facto, por ejemplo—. La narrativa docente supone una función mediadora entre contenidos o conocimientos disciplinares y el quehacer profesional a través de sus mensajes o posición política ante el acto educativo. El acto educativo puede generar prácticas educativas significativas, autónomas, críticas y reflexivas o simplemente reproducir contenidos. Como cita Molina, el relato de la docencia contiene

una serie de particularidades en atención a su naturaleza, la cual es determinada por el tipo de contexto en que se actualiza, es un contexto en el que predominan rutinas previamente establecidas y de estricto cumplimiento; ese enmarcamiento regula las reglas de realización para la producción del discurso, estas tienen que ver con la selección, y secuenciación de la comunicación, con el ritmo de aprendizaje, los criterios y el control de la base social (2003, p. 13).

Álvarez (2000), expresa que el lenguaje se materializa a través del discurso y tiene relación con la vida en sociedad, con saberes previos, con el contexto en que se desarrolla y con la coherencia entre las creencias e interpretaciones y significados de la realidad social del hablante. El discurso en las prácticas de la docencia se puede entender como un acto de oralidad de carácter pedagógico, por lo tanto, argumentativo y expositivo; en consecuencia, produce subjetividad ante una temática determinada, como lo es la dictadura cívico-militar.

Sobre el lenguaje y su significado lingüístico, se tomarán algunos aportes de Arendt, a pesar de que la autora no centra su teoría social y política en el ámbito educativo, se entiende que ciertos enunciados que realiza se pueden interrelacionar con el carácter político de los discursos. En concordancia con lo que expone, entre el significado lingüístico del lenguaje y el

relato hablado hay un pensamiento rígido que se puede poner en movimiento ante el estímulo de un pensar-se con otros que permite indagar y problematizar sobre un tema en particular. Para la autora, en lo discursivo del lenguaje «se trata de rastrear las huellas de los conceptos políticos, hasta llegar a las experiencias concretas y en general también políticas que le dieron vida» (Arendt, 2019, p. 12) y señala que se trata de un pensamiento que guarda relación con las experiencias y temores más inmediatos, propios de la naturaleza humana.

Parafraseando a Skliar (2016), la oralidad en el ámbito pedagógico tiene un componente argumentativo que se fundamenta en el relato que la docencia hace sobre su praxis educativa. El autor destaca que el profesional de la educación pretende adueñarse de todas las palabras, pero al mismo tiempo hay palabras que faltan, lo que falta permite que algo nuevo acontezca en el ámbito educativo. Relacionando el objetivo central de la investigación con la narrativa de cada docente, se estima que la misma contiene experiencia y subjetividad sobre el acervo cultural que convoca la tesis, donde se puso en tensión lo que le ocurrió a cada una de las entrevistadas con la temática en cuestión.

1.6. Estrategias de enseñanza docente

Por haber transitado en diferentes instituciones educativas y por contar con amplia experiencia educativa interrogando sobre lo que acontece en el aula y cómo generar situaciones de aprendizaje significativas para el estudiantado es que lo que se describe a continuación forma parte también de aspectos auto-referenciales de quien escribe. Esto además se relaciona con el qué enseñar y lo que sucederá con los contenidos y propuestas didácticas para que algo nuevo suceda en el ámbito de clase.

Según Duschatzky, el cómo enseñar permite dar movimiento a aquello que provoca e interpela, habilitando a la docencia a que investigue sobre aquellos territorios educativos que desconoce. Al decir de la autora, ello posiciona al docente en un escenario neutral donde el estudiantado se presenta como fuente de novedad para pensar otras composiciones escolares. Expresa que cuando las y los docentes planifican sus aulas, deben poder «leer y aprovechar su capacidad de producir a partir de un acontecimiento que nos afecta, nos concierne, nos conmueve, de modo de distinguir qué fuerzas y operaciones generan potencia y “habitabilidad” y cuáles aumentan el malestar» (Duschatzky, 2013, p. 13). Meirieu (2001) señala que en el acto de educar se debe promover y construir humanidad con uno mismo y con muchos otros.

Las estrategias de enseñanza han de generar situaciones de aprendizaje significativas e innovadoras ante un estudiantado del presente siglo, en un contexto social atravesado por la

tecnología digital, la información, la inmediatez y las redes sociales. Rodríguez (2008) menciona que las adolescencias «reales» interpelan al mundo adulto, lo confrontan, manejan unos tiempos propios, diferentes a los tiempos de la escuela, y están en la búsqueda de su propia identidad y autonomía progresiva. Las estrategias de enseñanza, de acuerdo con Camors (2017), han de ser ofrecidas y diseñadas mediante un proceso artesanal y singular, otorgando lugar para el reconocimiento y la posibilidad de aprendizaje. Las propuestas pedagógicas deben ser concebidas desde un diseño didáctico que considere al estudiante tanto en su individualidad como en su conjunto. Por su parte, Baquero (1997) sugiere superar los paradigmas tradicionales en los que solo el docente detenta el conocimiento y el alumno simplemente lo recibe. Según este autor, para que el estudiante sea una parte activa en el aprendizaje, es esencial superar las convenciones y estructuras escolares del siglo XIX, época en la cual se categorizaba a los alumnos basándose en uniformidad, asumiendo que todos actuarían de la misma manera y al unísono.

Díaz Barriga y Hernández Rojas reseñan sobre la enseñanza y el qué enseñar:

Puede decirse que la enseñanza corre a cargo del enseñante como su originador; pero al fin y al cabo es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional (institucional, cultural, etcétera), que a veces toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación. Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendiz único e irrepetible (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004, p. 150).

Las estrategias de enseñanza requieren de un proceso metodológico que coloque al alumnado y a la docencia como dos sujetos activos, capaces de desplegar acción pedagógica en conjunto, para producir otros escenarios y significaciones educativas. Fiore y Leymonié (2007), entienden que en las estrategias metodológicas están presentes operaciones didácticas que contienen destrezas, habilidades mentales y psicomotoras, competencias, procedimientos algorítmicos y heurísticos.

Además, en esa interacción entre estudiantes y docentes, donde se busca que el alumnado conecte ideas previas con nuevos conceptos mediante el pensamiento crítico y reflexivo (Bernardoni, 2018, p. 48), se produce un intercambio a través de preguntas que pueden ser abiertas y por lo tanto no tienen una respuesta única y requieren un análisis más profundo por parte del estudiante. Por ejemplo, en la observación de aula, la docente E8 realizó la siguiente pregunta a sus estudiantes: ¿qué entienden por pasado reciente? Las respuestas fueron múltiples y lo asociaron a hechos recientes de su contexto social más inmediato. Para guiarlos, la docente utilizó la siguiente pregunta: ¿siempre vivimos bajo el régimen democrático? (Docente E8,

2021). En un principio, algunos estudiantes asociaron la interrogante con hechos históricos del Uruguay del siglo XIX, particularmente con el militarismo. La docente recurre a una pregunta reflexiva para que las y los estudiantes trabajen desde la metacognición el problema de estudio propuesto: ¿cómo viven o perciben ustedes la importancia de la democracia y los derechos humanos? Mediante el uso de la interrogación didáctica, recurrió a la participación de las y los estudiantes y a la retroalimentación de los aprendizajes en relación al nivel de comprensión del alumnado. Como señala Bernardoni, la aplicación de esta herramienta didáctica demostró la vigencia de la misma en la sala de aula y la profesionalización de la docente (2018, p. 49).

En las operaciones didácticas también están implícitas las narrativas orales de docentes y estudiantes, como estrategia de enseñanza puede ayudar al desarrollo de habilidades argumentativas y de comunicación en las y los estudiantes. Parafraseando a Mendoza y Mamani, dicha estrategia permite que, durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes desarrollen significados, los cuales son estructuras cognitivas organizadas y relacionadas entre sí. Estos se construyen cuando la nueva información se integra de manera sustancial con el conocimiento previo que los estudiantes ya poseen (Mendoza y Mamani, 2012, pp. 60-61). Las creencias comunes del estudiantado, como expresa Bachelard, representan uno de los desafíos que se deben considerar al momento de cuestionar y analizar estos conocimientos en comparación con los conocimientos científicos de la disciplina (2004, p. 15). En lo específico del Derecho, significa el desafío epistemológico de contextualizar los conceptos legales en situaciones y casos reales para que el alumnado pueda comprender mejor cómo se aplican las normas legales en la práctica a través de historias y ejemplos concretos.

La estrategia de enseñanza mencionada fue utilizada por la docente E8 en la observación no participante donde, para una mejor comprensión de la temática, recurrió a la memoria familiar sobre lo acontecido en dictadura. A través de la oralidad, los estudiantes argumentaron e intercambiaron algunos relatos familiares sobre el periodo dictatorial, así como también determinados hechos acontecidos en la comunidad barrial en ese periodo histórico. La docente E2, en su planificación de clase, jerarquizó y organizó los contenidos sobre la dictadura cívico-militar a través de saberes específicos de la asignatura con un hecho concreto acontecido bajo este régimen de gobierno, como lo fue el secuestro y la desaparición forzada en 1976 de la maestra Elena Quinteros. La docente propuso mediante la narrativa oral y escrita que los estudiantes investigasen y argumentasen sobre temas relevantes que hacen a la construcción de la democracia.

En las estrategias de enseñanza específicas al área del Derecho, el trabajo con documentos configura un aporte relevante. Trabajar con documentos legales permite a las y los estudiantes

explorar diferentes puntos de vista, debatir sobre problemas legales y aprender a argumentar de manera sólida y fundamentada. Al respecto, el programa de Didáctica I del Plan de Formación Docente de Derecho del año 2008²⁷ señala que, al momento en que el docente planifica las estrategias a implementar en su sala de aula, se deben establecer metas educativas que no sean restrictivas y que consideren la individualidad de las y los estudiantes. Se busca evitar el enfoque de pensamiento lineal y, en cambio, se fomenta la adopción de un pensamiento complejo que implica considerar múltiples perspectivas, promoviendo un enfoque dialogante y holístico (ANEP/CFE, 2008, p. 6).

Dicho enfoque permite que las y los estudiantes relacionen conceptos teóricos del ordenamiento jurídico interno e internacional con situaciones del mundo real, lo que hace que el aprendizaje sea más significativo y aplicable a la cotidianidad del alumnado. En la experiencia de clase observada, la docente E8 contextualizó la temática sobre el pasado reciente utilizando documentos legales, como la Constitución de la República, a través del artículo 82 y la Ley n.º 18.596 del año 2009 sobre reparación a las víctimas de la actuación ilegítima del Estado en el periodo comprendido entre el 13 de junio de 1968 y el 28 de febrero de 1985. En particular, abordó el artículo 4 sobre la definición de víctimas del terrorismo de Estado.

En cuanto a estrategias de enseñanza innovadoras para la disciplina, se observó en la docente E8 el uso de las imágenes para mejorar la comprensión, despertar el interés y el pensamiento crítico de las y los estudiantes. Presentó, mediante el uso de herramientas digitales, fotografías del Museo de la Memoria e introdujo interrogantes como: ¿qué es la memoria?, ¿qué le transmite la siguiente la siguiente fotografía del museo?, ¿cómo relacionan la fotografía de la Marcha del Silencio con lo sucedido en la dictadura? (Docente E8, 2021). En ese sentido, sugerir nuevas formas de conectar palabras e imágenes, ofrecer enfoques diferentes para interactuar con las imágenes, examinar la carga de significado que llevan consigo, explorar su singularidad y conectarlas con otras imágenes, narrativas, discursos y comprensiones del mundo representa una tarea educativa fundamental (Dussel y Gutiérrez, 2019, p. 12).

²⁷ https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/derecho/segundo/didactica_I.pdf

Capítulo II: Estrategias metodológicas

2.1. Investigación cualitativa mixta

La presente investigación se llevó a cabo mediante un enfoque metodológico mixto cualitativo que partió del análisis de documentos oficiales —legislación, planes y programas de la disciplina Derecho— y no oficiales —planificaciones de clase o anuales y documentos de la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay—. Posteriormente, se realizaron de entrevistas a docentes de tercer año del Liceo n.º 32 Guayabo y el Liceo n.º 52²⁸ y a una exinspectora de la disciplina. También se llevó a cabo la observación de clase no participante de la docente E8, en el liceo n.º 52, con el propósito de poner en diálogo lo discursivo con los procedimientos y procesos secuenciales de aprendizaje, en relación con el tema de investigación.

Se entiende que la metodología cualitativa tiene potencialidad epistemológica y de instrumentación, ajustándose de forma más adecuada a los propósitos de esta tesis, dado que

los datos se producen a partir de unas pocas ideas y conceptos teóricos básicos generales y sustantivos, apoyados en una consistente argumentación epistemológica, los cuales se van nutriendo a medida que la investigación avanza. El razonamiento inductivo está presente desde el inicio del proyecto, en el cual las observaciones de casos particulares, de instancias, o situaciones llevan a enunciar conceptos, ideas, o hipótesis que a su vez guían la subsiguiente búsqueda de datos. La mayor parte de las veces toma la forma de ideas generales que requieren ser profundizadas o clarificadas (Sautu, 2005, p. 36).

Canales (2006) señala que el investigador cualitativo transita por un contexto donde central son las palabras habladas del investigado y el o los contextos de significados comunes para su codificación, análisis y comprensión. El lenguaje como discurso, relato o experiencia que preserva información al investigador, donde los textos o documentos también se desdobl原因 o despliegan un conjunto de reglas —códigos— que permiten conocer o comprender algo del orden social. El encuadre cualitativo trabaja con las comunidades o colectivos donde los sujetos que la integran comparten un conjunto signos —lengua— a través de un habla en común —la social—; hay, por lo tanto, carga simbólica, significado y representaciones subjetivas. Pereira afirma que la investigación cualitativa mixta tiene la particularidad de generar «la posibilidad de poder profundizar y comprender de mejor manera el fenómeno o situación estudiada [...]

²⁸ El liceo no cuenta hasta el momento con nombre propio, solo se lo distingue por el número.

priorizando la mirada de los sujetos participantes como un elemento clave para la construcción de conocimiento en un área específica» (2011, p. 14).

Stake cita que «lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas» (2010, p. 42). La presente investigación se centró en las narrativas de las docentes entrevistadas y en la observación de campo no participante sobre la enseñanza del pasado reciente en Uruguay con relación a la dictadura cívico-militar del cuerpo docente de la disciplina del Derecho en dos liceos públicos de Montevideo, en el periodo 2019 a 2021. La selección de las instituciones educativas responde, como señala Stake (2010), a optar por espacios o lugares que permiten comprender mejor el problema de investigación. Los marcos institucionales hacen referencia a los encuadres normativos que establecen un conjunto de relaciones sociales dentro de un orden determinado. Cada centro de enseñanza tiene su propia cultura institucional que responde a criterios históricos, culturales y sociales que tienen de instituido e instituyente. La selección de dos centros educativos entre 72 liceos públicos en Montevideo responde, parafraseando a Stake (2010), a ser razonable con los tiempos, los recursos y a acceder con mayor factibilidad a la información necesaria para el estudio del problema de investigación. Quien realizó la investigación trabajó durante cuatro años en uno de los centros seleccionados y actualmente trabaja en docencia directa²⁹ e indirecta³⁰ en el segundo liceo público del muestreo.

Mediante la metodología cualitativa mixta se abordó el problema de investigación a través de distintos instrumentos o técnicas de recolección de información, en este caso entrevistas a docentes con amplia experiencia en el dictado de la asignatura Educación Social y Cívica y a la exinspectora de la asignatura de Sociología y Derecho. Además de una observación de clase no participante, junto con el análisis de documentos elaborados por las docentes, como la planificación de clase o anual y otros documentos. Las entrevistas y la observación de clase se realizaron desde el mes de agosto hasta el mes de noviembre del año 2021.

Estas diversas fuentes de información se relacionan con lo que Yuri y Urbano mencionan sobre la recopilación de datos en el ámbito de la investigación; facilita la comparación de datos provenientes de diversas fuentes que están relacionados con aspectos temporales, espaciales y poblacionales. Así, este método involucra la combinación de resultados obtenidos mediante

²⁹ Cargo de docencia directa, profesora de Social y Cívica.

³⁰ Cargo de docencia indirecta, Profesora Orientadora Bibliográfica.

diferentes instrumentos y la aplicación de varios enfoques teóricos a un mismo conjunto de datos (Yuri y Urbano, 2006, p. 26).

2.2. Selección de los centros educativos

Los dos centros educativos donde se realizó la presente investigación están ubicados geográficamente en zonas muy diferentes, uno de ellos en la periferia este de Montevideo y el otro en el centro de la capital del Uruguay. Cada una de las instituciones tiene particularidades y características disímiles en cuanto a perfil docente, estudiantil, contextos sociales y económicos que enriquecen el análisis de la temática. Asimismo, el enclave territorial de los centros educativos brinda información sobre, «impresiones, creencias y saberes iniciales que permiten [...] identificar nudos de interés comunes, espacios posibles de intervención, problemáticas y temáticas incluíbles» (Santos, 2013, p. 22).

En cuanto al diagnóstico del liceo ubicado en la zona céntrica de Montevideo —en adelante Centro 1—, quien narra concurren presencialmente en el mes de junio del año 2021, donde se mantuvo una reunión con la directora, se presentó el problema de investigación y se solicitó información sobre el centro de enseñanza. Dicha información se envió a través de correo electrónico, junto con datos sobre la cantidad de docentes de la asignatura Educación Social y Cívica —del 2019 al 2021— y vías de comunicación para acceder a las mismas, como correos electrónicos.

Esta institución tiene características únicas, al respecto la directora expresó:

Se trata de una institución única en el país ya que cuenta con cursos de 1.º, 2.º y 3.º año de ciclo básico con un plan para estudiantes sordos e hipoacúsicos. Se imparten tres planes: ciclo básico plan 2006, ciclo básico plan 2006 Reformulación 2021 para estudiantes sordos e hipoacúsicos y bachillerato diversificado Plan 2006 (solo 4.º año). La población estudiantil tiene edades comprendidas entre los 12 y los 19 años. Los estudiantes del Ciclo básico Plan 2006 vienen sobre todo de la zona del Cordón y barrios aledaños. Sin embargo, los alumnos del plan para estudiantes sordos e hipoacúsicos vienen de todo Montevideo. Esta misma situación se repite para cuarto año, hay un núcleo de alumnos que cursaron ciclo básico en el 32, pero más de la mitad provienen de distintos barrios de Montevideo y llegan a nuestra institución porque no encontraron lugar en otro Liceo más cercano a su hogar (Directora Centro 1, 2021).

Agregó que

en el 2021, el liceo tenía la siguiente población estudiantil: turno matutino: 1.º año 76; 2.º año 62; 3.º año 58, total 196. Turno vespertino: sordos e hipoacúsicos (1.º/2.º/3.º) 21; 3.º año 20; 4.º año 46, total 87. Total de estudiantes en la institución: 283 (Directora Centro 1, 2021).

Destacó además, que es un liceo inclusivo particularmente en lo cultural, ya que cuenta con estudiantes y docentes sordos como así también migrantes. Concurren estudiantes de distintos países: Venezuela, Cuba, República Dominicana, España, Siria, Argentina —un total de 21 estudiantes migrantes—. En cuanto al cuerpo docente, no docente y funcionarios el liceo, expresa que la mayoría son cargos estables, en los que se incluyen a no docentes y docentes con docencia indirecta. Cuenta con setenta docentes de docencia directa, dos administrativos y una secretaria. Se trata de un liceo privilegiado —en palabras de la directora— ya que cuenta con psicóloga, trabajadora social, estudiantes de educación social, referente de sexualidad, director de coro y músico acompañante, dos ayudantes preparadoras, un cargo de Poite y otro de POB, cuatro funcionarios de servicio y cuatro adscriptas. Además, agregó que el personal docente y no docente está muy comprometido con su trabajo, con el propio crecimiento y la actualización. Esto permite contemplar todas las diferencias de índole social, emocional y cultural que presentan los estudiantes (Directora del Liceo n.º 32 Guayabo, 2021).

El diagnóstico institucional del liceo ubicado en la periferia este de Montevideo —en adelante Centro 2—, se obtuvo mediante una reunión presencial en el mes de junio del año 2021 con la directora de ese centro de enseñanza. La información fue enviada mediante correo electrónico en el mes de julio de dicho año. De acuerdo a lo expresado por el equipo de gestión, el liceo tiene un enclave territorial vinculado mayormente a asentamientos, que conforman la mayor parte de la población, donde concurren estudiantes de Punta de Rieles, Colonia Nicolich y Barros Blancos. La mayoría del estudiantado proviene de contextos socioeconómicos vulnerables, de familias que están desocupadas o en trabajos informales, siendo en ocasiones los únicos ingresos que perciben los proporcionados por el Estado mediante planes sociales. Algunas familias son monoparentales, otros estudiantes están bajo el cuidado de algún familiar directo como abuelos o tíos por la ausencia de referentes parentales. Parte importante del alumnado presenta carencias alimenticias y afectivas desde los lazos familiares. El equipo de gestión destaca que muchos estudiantes tienen dificultades de aprendizaje que son detectadas por la escuela de la zona, desde donde provienen la gran mayoría de los alumnos. En cuanto al cuerpo docente, en su mayoría son egresados de grados inferiores y una minoría de docentes con grados superiores que eligen trabajar allí por estar afincados y comprometidos con la cultura institucional.

En el año 2021, el liceo contaba con 431 estudiantes, y dos planes educativos: Reformulación 2006 y plan 2009, ambos de ciclo básico de enseñanza media. En lo que respecta a la Reformulación 2006, que dejó de estar vigente en el año 2023, interesa saber que se trata de

un conjunto de acciones de reforma que involucra todas las dimensiones de Educación Secundaria. No se presenta como un intento refundacional, por el contrario, pretende rescatar las principales innovaciones, propuestas y experiencias acumuladas por el colectivo docente e institucional, en un esfuerzo por recuperar todo el trabajo de investigación y desarrollo realizado por los distintos actores del sistema a partir de la restauración democrática (ANEP-CES, 2008, p. 279).

Por otra parte, es importante desarrollar brevemente la Reformulación 2021³¹ para estudiantes sordos e hipoacúsicos que rige para el Centro 1, dado que una de las entrevistadas es docente de estudiantes sordos. Dicha reformulación establece que:

Todos los Estudiantes Sordos del CES se registrarán por el Plan vigente en el liceo al que asisten. Asimismo, estos centros educativos implementarán el Plan de acompañamiento a estudiantes sordos descritos en este documento. Los estudiantes Sordos de Ciclo básico Diurno, de todo el país, contarán con 4 Horas de la asignatura Tecnologías de la lengua: LSU, en sustitución de las 4 horas correspondientes a Lenguaje de señas (exceptuando el liceo 32, que tendrá 2 horas de lenguaje de señas y 2 de Tecnologías de la lengua (LSU). La implementación de dicha asignatura será coordinada desde CERESO con los docentes designados y los centros educativos. La asignatura Música será una asignatura opcional (2021).

Cabe aclarar que una de las entrevistadas del Centro 2 realizó su quehacer áulico en los dos programas educativos que oferta esa institución, plan 2006 y plan 2009. Este último se fundamenta en una propuesta educativa que consta de tres módulos semestrales, en modalidad de duplas o triadas docentes, cuyo objetivo es que las y los estudiantes culminen Educación Media Básica mediante un proceso de acreditación por trayectos en un año y medio o dos años. El perfil de ingreso a dicho plan es para aquellos adolescentes que se han desvinculado de la educación formal o tienen un recorrido educativo sesgado por la repetición o el fracaso en primaria o secundaria.

Los centros donde se llevó a cabo el trabajo de campo tienen sus propias marcas territoriales y simbólicas, es decir, significados y representaciones que los propios actores educativos otorgan a cada territorio. A pesar de las diferencias en cuanto espacio geográfico y construcción de identidad comunitaria —educativa y barrial—, el Monitor Educativo de la DGES³² ofrece datos cuantitativos sobre promoción y desvinculación³³ educativa en el periodo 2018-2020 que

³¹ Resolución 59, Acta 56 de fecha de diciembre de 2020, recaída en el expediente 3/5185/2020.

³² El Monitor Educativo Liceal es una herramienta que facilita el acceso a la información sistematizada sobre la educación secundaria pública en Uruguay desde 2008 a la fecha y brinda un panorama de las principales tendencias de los indicadores educativos. Fuente: <https://www.ces.edu.uy/index.php/liceos/30831-se-presento-el-monitor-educativo-liceal-2019>

³³ <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datoscentros>

sorprenden: no hay una diferencia sustancial entre los centros en cuanto al indicador educativo de promoción del ciclo completo de Educación Media Básica. En lo que respecta a la desvinculación educativa en el periodo 2019-2021, en Centro 2 presenta mejores resultados que el Centro 1.

2.3. Selección de la asignatura Educación Social y Cívica

Cuando se hace referencia a Educación Media Básica se alude a un trayecto educativo que dura tres años, al cual se accede luego de haber culminado el ciclo escolar. Dicho tramo contiene diferentes asignaturas agrupadas en relación con cada nivel de enseñanza (1.º, 2.º y 3.º), donde la finalización del mencionado ciclo permite dar continuidad educativa a la educación media superior. La asignatura Educación Social y Cívica se encuentra en la currícula de tercer año³⁴, con una carga horaria de tres horas de clase —cada módulo dura 45 minutos— que es dictada por docentes del profesorado de Derecho y docentes de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología. Cuando se hace referencia al Derecho como disciplina y enseñanza, debe entenderse al mismo «como objeto cultural, [...] aprendido por comprensión de su significado [...] y en su enseñanza debe de vérselo estudiárselo y analizarlo como ciencia, para que el alumno comprenda y estudie el significado de la norma jurídica» (Pérez, 2012, p. 18). Implica una disciplina que, trasladada al aula, permite interpelar la realidad sociopolítica y jurídica en que el estudiantado se encuentra inmerso, colocando al alumnado en situación de relación con las normativas jurídicas nacionales e internacionales.

La asignatura Educación Social y Cívica se presenta como una oportunidad para generar una mirada crítica ante al deber ser —norma jurídica—, ámbitos de reflexión y pensamiento crítico en las y los estudiantes con relación a los DD. HH. El programa, y sus posibilidades de enseñanza sobre la dictadura cívico-militar, responde a criterios o fundamentos programáticos en el entendido de que la asignatura en sus distintas unidades curriculares permite abordar o relacionar el problema de investigación —como se desarrolló en el capítulo I—, aunque no se explicita en el plan de estudio oficial. Al decir de Díaz Barriga (1997), los docentes no son simples ejecutores de programas, pueden ir más allá de lo establecido en el mismo y ampliar los escenarios de aprendizaje del estudiantado.

³⁴ A partir del año 2013, con la implementación de la transformación educativa en todos los subsistemas de la ANEP y como se referenció con anterioridad, se cambia su denominación por Formación para la Ciudadanía con una carga horaria de dos horas. Se encuentra en el tramo de noveno año de Educación Básica Integral (EBI).

La selección de asignatura también se fundamenta con las trayectorias educativas de los estudiantes de tercer año de Educación Media Básica. Se comprende por trayectoria educativa a aquellas que «expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar» (Terigi, 2009, p. 12). Al entender de la autora, las mismas no se presentan en forma lineal y continua en los distintos tramos educativos de las y los estudiantes, puede haber trayectorias esperadas, esperadas lentas, trunca tempranas, trunca media y trayectoria inconclusa. Por tal motivo, se entiende que quizás el último recorrido educativo del alumnado sea Educación Media Básica y, en el caso particular de la investigación, la última vez que tendrían contacto pedagógico con la asignatura de referencia y la enseñanza del tema en cuestión desde un abordaje jurídico.

2.4. Campo de investigación

La recopilación y el análisis de documentos como fuentes escritas de carácter oficial, posibilitó la llegada al campo en diferentes momentos. Según Villaseñor (2008), el investigador identifica, recopila, selecciona y elabora su propio quehacer documental en búsqueda de una compilación que le permita ordenar y abordar su problema de investigación.

A medida que se ingresó a los centros se elaboraron distintos documentos: en el mes de junio de 2021 se realizó esquema de preguntas y el diagnóstico institucional a las direcciones de ambos centros, en agosto se ingresó al campo y en octubre de ese año se culminó con las entrevistas de acuerdo a la elaboración o pautas de estas. Todo ello acompañado de los documentos oficiales como la Ley General de Educación n.º 18437, el Plan Reformulación 2006, el programa de Educación Social y Cívica (2006), así como las planificaciones anuales o de clase de las docentes entrevistadas. A fines de octubre se concurrió de forma presencial a la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho y se indagó sobre revistas o congresos de asignatura que abordasen la temática. En el mes de noviembre de 2021 se realizó la única observación no participante donde previamente se construyó el cuaderno de campo.

A continuación se presenta un breve cuadro que sintetiza los documentos y fuentes analizadas:

Cuadro VI. Fuentes analizadas

Documentos oficiales	Otros documentos	Entrevistas	Observación no participante
Ley General de Educación n.º 18437 Reformulación 2006 y programa oficial de Educación Social y Cívica.	Planificación de clase/anual. Documentos de la Asociación de Profesores de la disciplina.	Directoras de Centro 1 y 2. Docencia de la asignatura. Exinspectora de la disciplina de referencia.	Pautas para observación no participante.

(Elaboración propia)

La llegada al campo se llevó a cabo en dos momentos. En junio del año 2021 se comenzó con la primera aproximación al campo en los dos centros seleccionados. Se realizó la reunión con las directoras de ambas instituciones en la que se solicitó información sobre diagnóstico de centro, cantidad de docentes de asignatura Educación Social y Cívica desde 2019 al 2021 y vías de comunicación para poder realizar entrevistas a las docentes de esa asignatura.

En agosto del año 2021 se tuvo el primer contacto con una de las docentes de Educación Social y Cívica del Centro 1, a la que se le hizo la entrevista de forma virtual vía WhatsApp. En el mismo mes se realizó la entrevista a la segunda docente seleccionada del Centro 1, a través de videollamada por el mismo medio. En el correr de octubre se entrevistó a la tercera docente, mediante videollamada por WhatsApp, y en mismo mes se concretó la cuarta entrevista con la docente del Centro 1 vía correo electrónico. Por último, en octubre se realizó la entrevista con la exinspectora de asignatura Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho.

Al mismo tiempo, en agosto del año 2021 se entrevistó a la primera docente de Educación Social y Cívica del Centro 2, a través de un correo electrónico, y en octubre se realizó una entrevista presencial con las otras dos docentes seleccionadas de dicho centro.

El segundo momento de la llegada al campo se implementó en el mes de noviembre de 2021, a través de una observación no participante de aula con el grupo de tercer año de Educación Media Básica del Centro 2. La instancia observada correspondió a una clase de dos horas módulo de la asignatura Educación Social y Cívica, es decir noventa minutos reloj. Previo a la observación directa no participante, la docente facilitó a la investigadora la planificación de clase correspondiente a la clase observada. Cabe destacar que tanto las entrevistas como las

posibilidades de realizar observación de clase estuvieron condicionadas por la emergencia sanitaria de covid-19 en el Uruguay. Por tal motivo, solo se pudo realizar una observación de clase, dada la suspensión de la presencialidad en el año 2021, lo que tuvo incidencia en los tiempos y enseñanza del programa de asignatura de referencia.

La realización de entrevistas también estuvo sesgada por dificultades médicas de la emergencia sanitaria. En dos oportunidades se tuvo que suspender entrevistas presenciales por temas de covid, incluso algunas de las docentes entrevistadas expresaron su preferencia por no hacerlo presencialmente, debido a dicha situación. La selección de los periodos a investigar — 2019 a 2021— responde a la realidad sanitaria que atravesó el Uruguay desde el año 2020, se consideró relevante tomar un año lectivo de presencialidad plena: el 2019.

Como sostiene Rockwell, la entrevista permite la articulación entre la práctica escrita — tomar nota— y la grabación, utilizar ambos métodos de registro hace posible que «la transcripción de la interacción verbal grabada enriquece el registro propio y asegura mayor textualidad [...] e incluir detalles del contexto y anotar la interpretación del momento» (2009, p. 60). En este entendido, cuando se comenzó con las entrevistas, se tuvo en cuenta cada aspecto que detalla Rockwell para que el registro y la posterior reproducción fueran el reflejo textual de los datos recogidos.

Para dar un orden a los datos sobre la formación académica, la experiencia y la antigüedad en la ANEP, se elaboraron fichas técnicas con información de cada una de las docentes entrevistadas.

Ficha técnica E1

Nombre y apellido
Edad - localidad en la que reside	50 – Montevideo
Cantidad de años en los que trabaja en ANEP	19 años
Grado en efectividad	5.º en UTU Interina en la DGES
Trabajo en otros subsistemas de ANEP	SÍ = UTU
Años de trabajo en el Centro 1	2 años

Ficha técnica E2

Nombre y apellido
Edad - localidad en la que reside	44 = Montevideo
Cantidad de años en los que trabaja en ANEP	7 años
Grado de interina	1. ^a
Trabajo en otros subsistemas de ANEP	SÍ = UTU
Años de trabajo en el Centro 1	1 año

Ficha técnica E3

Nombre y apellido
Edad - localidad en la que reside	44 _ Montevideo
Cantidad de años en los que trabaja en ANEP	18 años
Grado en efectividad	3.º
Trabajo en otros subsistemas de ANEP	SÍ _ UTU
Años de trabajo en el Centro 1	2 años

Ficha técnica E4

Nombre y apellido
Edad - localidad en la que reside	52 _ Montevideo
Cantidad de años en los que trabaja en ANEP	7 años
Grado en efectividad	2. ^a
Trabajo en otros subsistemas de ANEP	SÍ _ CFE
Años de trabajo en el Centro 1	2 años

Ficha técnica E 5

Nombre y apellido
Edad - localidad en la que reside	Rivera desde hace dos años, anteriormente Montevideo.
Cantidad de años en los que trabaja en Secundaria	37
Grado en efectividad	7.º
Trabajo en otros subsistemas de ANEP	SÍ - Centro de Formación Docente
Años en el cargo de Inspector/a de asignatura	11 años

Ficha técnica E6

Nombre y apellido
Edad - localidad en la que reside	37 _ Montevideo
Cantidad de años en los que trabaja en ANEP	12 años
Grado en efectividad	3.º
Trabajo en otros subsistemas de ANEP	NO
Años de trabajo en el Centro 2	9 años

Ficha técnica E 7

Nombre y apellido
Edad - localidad en la que reside	47 _ Canelones
Cantidad de años en los que trabaja en ANEP	17 años
Grado de interina	3.º
Trabajo en otros subsistemas de ANEP	NO
Años de trabajo en el Centro 2	9 años

Ficha técnica E 8

Nombre y apellido
-------------------	-------

Edad - localidad en la que reside	30 – Montevideo
Cantidad de años en los que trabaja en ANEP	8 años
Grado de interina	2. ^a
Trabajo en otros subsistemas de ANEP	NO
Años de trabajo en el Centro 2	1 año

(Elaboración propia)

De las fichas técnicas se desprende que todas las docentes son egresadas en la disciplina, algunas cuentan con experiencia en Formación Docente, como la docente E4 y la exinspectora de la asignatura E5, mientras que otras cuentan con experiencia en otros subsistemas de la ANEP. En el año 2021, en el que se realizó el trabajo de campo, la docente E7 realizó tareas de gestión en el Centro 2, ocupando el cargo de subdirectora; y la profesora E6, además del quehacer áulico, fue adscripta en el centro mencionado. Las docentes E1, E3 y E4 al momento de las entrevistas contaban con dos años trabajo lectivo en el Centro 1. La profesora E8 ingresó a realizar su labor profesional en el Centro 2 en el año 2021 y la docente E2 trabajó en el año 2019 en el Centro 1 y, al momento de la entrevista, se encontraba trabajando en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Sobre los años de labor en los subsistemas de la ANEP, todas superan los cinco años de experiencia, siendo la exinspectora de la asignatura quien posee mayor antigüedad.

A fines de agosto se estableció contacto telefónico con la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho y se coordinó una visita para el mes de octubre. Dado que entre los cometidos de la asociación se busca promover la actualización docente mediante congresos, talleres o semanarios y generar el intercambio de experiencia docentes a través de la publicación y difusión de textos académicos, se entendió fundamental para este caso consultar la revista impresa *Un espacio necesario* que la asociación edita. En dicha revista se publican artículos sobre buenas prácticas de aula, reflexiones o análisis de temas pertinentes para el colectivo docente. Un aspecto importante a tener en cuenta sobre esta publicación es que la cantidad de números impresos depende de varios factores, entre ellos el económico y la relevancia que cada nueva directiva le otorgue a la realización de la misma. Por ello no hay regularidad en estas publicaciones, a lo que se agrega que para poder acceder al material impreso las y los profesores deben ser socios de la asociación.

De la indagación realizada en diversos números de la revista se observó que hubo interés en la temática del presente trabajo en artículos que analizaron la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado n.º 15.848, lo cual se desarrollará en el capítulo III de esta tesis. Cabe destacar que la intención en la indagación de estos materiales no se centró en que fuesen utilizados como un recurso bibliográfico o didáctico por parte de las docentes entrevistadas,

motivo por el cual no se las consultó sobre ello en las entrevistas. El propósito era observar otros espacios posibles en los que el colectivo de educadores de la disciplina diera cuenta de su posicionamiento pedagógico ante lo acontecido en el régimen dictatorial.

En la visita a la institución también se rastreó información sobre diferentes temas abordados en los congresos de la asignatura, solo se obtuvo la sistematización impresa del XIV Congreso de la Asociación de Profesores de Educación Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay: «Ciudadanía y participación: ¿Una relación en crisis? Abordajes jurídicos, sociológicos y desde las Ciencias de la Educación». De la lectura de ese texto surge que no se encuentran evidencias del tema en cuestión.

Para una mejor comprensión de los distintos momentos que se mencionaron con anterioridad sobre la llegada a campo, se sintetiza a continuación el cronograma de acciones implementadas:

Cuadro VII. Primer ingreso al campo en Centro 1 y 2

Meses	Junio	Agosto	Octubre
Entrevistas Centro 1	Directora	Docentes E. 1 E. 2	Docentes E. 3 E. 4
Entrevistas Centro 2	Directora	Docentes E. 6	Docentes E. 7 E. 8

(Elaboración propia)

Cuadro VIII. Segunda entrada al campo en Centro 2

Observación directa no participante.	Mes	Docente entrevistada	Clase observada y asignatura
Centro 2	Noviembre	E.8.	Tercer año de Educación Media

			Básica. Educación Social y Cívica.
--	--	--	------------------------------------

(Elaboración propia)

2.5. Técnicas de investigación

2.5.1. Análisis de documentos

Según Quecedo y Castaño (2002), los documentos en el contexto de los estudios sobre la enseñanza constituyen registros retrospectivos a lo largo del tiempo de las experiencias personales, las acciones y las ideas. Proporcionan a quien investiga una secuencia de eventos desde su origen y contexto, su utilidad radica en la comprensión del tema en cuestión y el marco de referencia del estudio para capturar la información pertinente. En este entendido, se tomaron como matriz de referencia documental: la Reformulación 2006, el programa de la asignatura Educación Social y Cívica, la Ley General de Educación n.º 18.437 y la planificación docente de clase y anual.

Como sostiene Mercedes Pérez (2015) en su artículo «Una mirada a los procesos de formulación de los planes vigentes (2006 -2008)», dos cuestiones centrales motivaron la Reformulación 2006: organizar el sistema de enseñanza pública y cambiar el Plan 96. La autora sostiene que el deseo de modificar el Plan 96 estaba relacionado con la intención de abandonar la estructura curricular basada en áreas de conocimiento y regresar a un programa organizado en torno a disciplinas específicas. Esto se debía a que la tradición educativa en Uruguay ha estado centrada en enfoques disciplinarios y la formación de profesores siempre se ha llevado a cabo a través de asignaturas específicas. La autora agrega además que existieron al menos tres motivos técnicos para la creación de un nuevo diseño curricular, todos relacionados con la modificación de los contenidos programáticos. Estos incluyen la necesidad de actualizar el currículum en su totalidad, la incorporación de la enseñanza de la historia reciente y la educación sexual y la corrección de ciertos contenidos del programa anterior. Esta corrección no se centró en un enfoque teórico o didáctico general, sino principalmente en la reorganización de conceptos entre diferentes campos disciplinarios.

La Reformulación 2006 implicó para el programa de la asignatura Social y Cívica despertar el interés de las y los estudiantes en asuntos de relevancia pública, la responsabilidad que recae en el Estado y los derechos y deberes que tienen las personas en el contexto de un sistema democrático. El enfoque de la asignatura buscó iniciar un proceso que incluyó proporcionar

información y fomentar la reflexión para que los estudiantes puedan participar de manera consciente y responsable en diversas esferas de la sociedad. Promover actividades prácticas que estén directamente relacionadas con los conceptos teóricos enseñados que permitan a los alumnos involucrarse en proyectos reales y viables tanto en el entorno escolar como en la comunidad (ANEP/CES, 2006, pp. 1-2).

El plan de estudio estableció las siguientes propuestas y sugerencias para el trabajo docente: tener en cuenta que este curso se encuentra en el ciclo básico y que las y los estudiantes lo están abordando por primera vez. Además, dado que se encuentra en el tercer año de la currícula, que representa el último nivel obligatorio de educación, se señala que la profundidad en la exploración de los temas debe ajustarse de acuerdo a varios factores: la edad del alumnado, sus experiencias previas y el contexto en el que se encuentran. Los contenidos propuestos se organizaron en torno a cuatro ejes temáticos principales: la convivencia humana, el Estado y el Gobierno, la participación y los derechos humanos. Para abordarlos, según lo que se desprende del programa, los profesores, como responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben establecer criterios claros para priorizar los contenidos, manteniendo una visión integral del programa; asegurar que haya coherencia entre los contenidos, los objetivos del curso, la metodología utilizada y las evaluaciones; regular el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la planificación, la implementación, la reflexión y la realización de ajustes necesarios. Además, presentar propuestas didácticas que fomenten la participación activa de los alumnos y colaborar en el trabajo interdisciplinario (ANEP/CES, 2006, pp. 6-7).

Por otra parte, la Ley General de Educación n.º 18.437 formó parte del marco legal que sustentó el problema de investigación y desde donde muchas de las docentes entrevistadas fundamentaron sustentar su práctica de enseñanza. En el artículo 11 de esta ley se define el alcance de la libertad de cátedra, estableciendo que los profesores, en su calidad de profesionales, tienen la autonomía para organizar sus cursos, realizando una selección de temas y actividades educativas de manera responsable, crítica y debidamente fundamentada, respetando los objetivos y contenidos establecidos en los planes y programas de estudio. Establece también que los estudiantes tienen la libertad y el derecho de acceder a todas las fuentes de información y cultura y que es responsabilidad del docente poner estas fuentes a su alcance. Asimismo, el artículo 40, numeral 1 de la ley mencionada, establece la educación en derechos humanos como línea transversal que todo docente podrá abordar en el Sistema Nacional de Educación. Dicho artículo entiende que el objetivo es que los estudiantes, utilizando los conocimientos básicos de las normativas legales, adquieran actitudes y principios relacionados con los derechos humanos fundamentales. Se concibe la educación en el tema

como un derecho en sí mismo, una parte esencial del derecho a la educación y un requisito indispensable para el ejercicio pleno de todos los derechos humanos (Ley General de Educación n.º 18.437, 2008, p. 7).

Algunas de las planificaciones docentes, como el documento de clase presentado por las docentes E2 y E8, recurrieron al artículo 11 de la Ley General de Educación y a los objetivos y sugerencias del programa de asignatura para enseñar el periodo dictatorial. Relacionando los conocimientos propios de la asignatura, concretamente a través de la unidad II del Estado y el Gobierno con otras disciplinas como Historia —se desarrollará con mayor profundidad en el capítulo III del presente texto—.

A su vez, como señala De Olivera, se hace necesario distinguir las planificaciones de clase de las anuales. La planificación anual engloba los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar durante el año escolar; dado que abarca un periodo prolongado, está compuesta por múltiples unidades didácticas que deben guardar una cierta cohesión entre sí. La planificación de una unidad didáctica se refiere al tiempo que cada docente considera necesario para lograr un aprendizaje específico. Mencionando además que el propósito del diseño de la enseñanza mediante la planificación es estructurar la secuencia de aprendizaje en una lección, indicando las diversas etapas de trabajo que implica (De Olivera, 2014, p. 56). Las etapas de trabajo que menciona la autora se observaron en la planificación de clase de las profesoras E2 y E8 (el análisis de las mismas se realizará en el capítulo III de esta investigación).

2.5.2. Entrevistas en los Centros 1 y 2

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de la asignatura Educación Social y Cívica en el Centro 1, cuyo criterio de selección respondió a la experiencia, dominio de la disciplina, titulación, enseñanza del tema a investigar en algunos casos y permanencia en el centro de enseñanza en algunas de las docentes. El total de docentes de la asignatura en el periodo 2019 a 2021 en ambos centros es de quince. En el Centro 1, según lo informado por la directora, ocho docentes fueron parte de la institución en el periodo mencionado, y se entrevistó a cuatro de ellas. Mientras que el Centro 2, en la cohorte 2019 a 2021, contó con un total de siete profesoras, entrevistándose a tres de ellas.

Se trató de entrevistas temáticas que evitaron la rigidez en las preguntas y donde se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: la posición docente ante la enseñanza del pasado reciente relacionado con la dictadura cívico-militar en el Uruguay. Esto guarda relación con la profesión docente y el posicionamiento educativo de cada una de las entrevistadas, pues la educación es

un acto ético-político que posibilita la apertura, la búsqueda y la adquisición de la herencia de la humanidad. La importancia que tiene para las docentes entrevistadas la enseñanza en DD. HH., en el entendido de que la asignatura seleccionada tiene en el programa oficial una unidad temática sobre el tema y la posibilidad de abordarlos de forma transversal durante el trayecto del programa, en particular con el tema de investigación. Las estrategias utilizadas para la enseñanza del pasado reciente con estudiantes de tercer año de Educación Media Básica por parte de las docentes, refieren a las acciones, los recursos didácticos, métodos o herramientas que, al entender de las entrevistadas, faciliten la comprensión del tema. Para el caso de las docentes que no abordan la temática, los recursos o discursos éticos-políticos que utilizan para dar respuesta a la no enseñanza de la dictadura cívico-militar.

En cuanto al programa de asignatura como instrumento o recurso didáctico que posibilita el aprendizaje, información, coherencia metodológica, ausencias y presencias de contenidos, pero que al mismo tiempo permite al docente ir más allá de lo prescripto en el mismo, se interrogó buscando la superación —o no— de lo establecido oficialmente en la currícula puesto que no explicita la enseñanza del pasado reciente cuestionado las prácticas educativas implementadas ante dicha enseñanza. Otro de los tópicos fue generar un espacio de reflexión en torno a la temática y su enseñanza, que no tiene que ver necesariamente con lo establecido en el programa de asignatura. Refiere a las representaciones, proximidad, distancias, interpelación de la realidad histórica reciente desde la disciplina del Derecho.

Para la entrevista a la exinspectora de asignatura Derecho y Sociología se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: el hecho de que la entrevistada, desde su rol de acompañamiento pedagógico y disciplinario, pudiera evidenciar a través de las visitas de inspección la enseñanza del pasado reciente con relación a la dictadura cívico-militar. Se le consultó sobre su opinión en cuanto a las unidades del programa que permitieran abordar la temática y las estrategias desarrolladas por las docentes inspeccionadas según su experiencia. Por último, pensando en su observación calificada para evaluar el desempeño docente, se le solicitaron sugerencias o lineamientos educativos para abordar esos contenidos desde la didáctica particular del Derecho.

Esta entrevista tuvo como principal propósito indagar sobre lo observado en las visitas de inspección a docentes en todo el territorio nacional. Sobre este aspecto se recuerda que los criterios establecidos por la ANEP/DGES a las inspecciones de asignatura se centran en que:

Las pautas son orientadoras para el trabajo de evaluación que deben efectuar los docentes a lo largo de los cursos. En relación con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se recomienda realizar un análisis reflexivo del Reglamento de Evaluación y pasaje de grado, así como de las pautas acordadas en los siguientes documentos. El docente ha de considerar como guía para

la evaluación de proceso del estudiante, el diagnóstico inicial, los objetivos del curso, la fundamentación, las sugerencias metodológicas y los contenidos de las propuestas programáticas (2022, p. 17).

Cada una de las entrevistadas generó aportes fundamentales para la comprensión del tema de investigación, junto con la entrevista, que permitieron realizar la observación de clase no participante. Se pudo poner en diálogo lo narrado en la entrevista, lo escrito a través de la planificación de clase y la observación de la práctica educativa.

Para evitar las identificaciones personales de las entrevistadas se las nombró de la siguiente manera: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 y E8, de acuerdo al orden en que se realizaron las entrevistas durante el año 2021 en los Centros 1 y 2. Cabe destacar, que solo las entrevistas 6, 7 y 8 se hicieron de forma presencial, las restantes se realizaron mediante video llamada, correo electrónico y vía WhatsApp.

2.5.3. Observación no participante

La observación no participante se realizó a la profesora E8 del Centro 2 en noviembre del 2021, lo que permitió acceder al campo de trabajo en una instancia de aula, desde una perspectiva objetiva, donde se pudo observar y poner en diálogo la planificación de clase con la enseñanza del tema de investigación, junto con la interacción y participación del estudiantado ante lo abordado por la docente. La observación directa o no participante en la investigación cualitativa permite recolectar datos, dar cuenta de determinados hechos o procesos culturales. Al entender de Kawulich, la observación directa implica que los investigadores

puedan recibir a través de sus sentidos [...] las interacciones contenidas dentro de ese periodo de tiempo [...], registrando en un lado del papel sus notas de campo [...] y en el otro lado sus pensamientos [...] e ideas acerca de lo que está sucediendo (2005, p. 29).

A través de un cuaderno de campo³⁵ se registró todo lo observado en el aula, desde qué unidad del programa de Educación Social y Cívica se abordó la temática central de la investigación, cómo fueron abordados los contenidos, qué y cómo se enseñó y la receptividad y participación del estudiantado. Los datos anotados sirvieron como fuente de información y permitieron analizar lo dicho en el discurso mediante la entrevista con lo observado y lo planificado por parte de la docente (E8). Se señala que la observación se realizó en uno de los dos grupos a cargo de dicha docente del Centro 2. La fundamentación dada por la docente a la

³⁵ Anexo III.

investigadora se centró en el interés que despertaba la temática en las y los estudiantes. En las notas del cuaderno de campo se contemplaron los conocimientos o saberes previos de las y los adolescentes, en el entendido que el programa de Historia de tercer año de ciclo básico explicita la enseñanza del pasado reciente. Esto se desprende de dicho programa oficial en su unidad II «Periodos 1930-1990», en lo específico de Uruguay: «La dictadura cívico-militar y la recuperación de la democracia».

Observar es un acto que implica para el investigador prestar atención a una situación determinada, es también una presencia que interrumpe en el aula, un extranjero que con su mirada rompe la cotidianidad del espacio pedagógico. Por tal motivo, quien narra se presentó ante el grupo y explicó los motivos por los cuales visitaba la clase. Se destaca que los criterios o pautas de observación directa se tornaron flexibles al momento de la vista al aula, producto de los aportes del estudiantado ante la propuesta educativa de la educadora (E8), lo cual aportó al objeto de estudio de la investigación. Para Anijovich (2009), las propuestas educativas que tienen un impacto real se caracterizan por involucrar la generación de conocimiento y la formulación de estrategias de acción relacionadas con ellas. Señala además, que no es simplemente la práctica en sí lo que contribuye al conocimiento, sino el análisis de esa práctica en conjunto con teorías, investigaciones y el contexto social, político y cultural.

Sánchez entiende que

cuando realizamos la conducta del mirar, lo que vemos es un cúmulo de informaciones [...] a modo de un procesamiento subjetivo [...] al decir «yo lo veo» (acto enunciativo), estamos expresando una epistemología determinada, porque aludimos [...] a los supuestos implícitos de cómo obtenemos información (2013, p. 12).

En acuerdo con Sánchez, sobre el conocimiento previo para obtener información, es que se facilitó la posibilidad de realizar la observación de aula, por haber trabajado junto a la docente del Centro 2 en un liceo público de la periferia oeste de Montevideo en el año 2015.

La unidad de observación se centró en la docente E8 por ser la única docente que, al momento de la entrada al campo, se encontraba abordando la temática en función a los tiempos programáticos y pedagógicos de la asignatura.

Los Centros 1 y 2, de un total de 72 liceos públicos en Montevideo, responden a criterios de factibilidad dado que quien narra trabaja actualmente en uno de ellos y trabajó durante cuatro años en el Centro 1. Conocer previamente las dos instituciones educativas permitió generar encuentros de confianza con las docentes entrevistadas y sobre todo con quien permitió la observación.

2.6. Procesamiento de la información

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la entrada al trabajo de campo tuvo tres momentos: primero la visita a los centros para dar cuenta de la investigación y la entrevista al equipo de gestión para recabar información sobre el diagnóstico institucional. Luego un momento de entrevistas y, por último, una tercera instancia que fue la observación no participante. Esto permitió la recolección de información, la comprensión e interpretación de esas diversas fuentes y el análisis de lo observado en la práctica docente.

Una vez ordenados los datos obtenidos, se volvió sobre ellos para ampliar y cotejar el marco teórico y para verificar la hipótesis. Analizar los datos conlleva a una serie de pasos que permiten dar sentido al capítulo teórico de la investigación, esto implicó operar, categorizar, clasificar, comparar y sintetizar la información recogida y lo observado en el campo de trabajo. En acuerdo con lo que afirman Rodríguez et al. (2005), algunas de las dificultades que se presentan al momento del análisis de datos, tanto en una investigación cualitativa como en una investigación cualitativa mixta, es el carácter plural o variado de los datos que se recogen, la cantidad de datos que se obtienen mediante la palabra, lo corporal y visual.

Recopilada la información en ambos centros, se tomó como base lo señalado por Francisco Cisterna (2005), triangulando las operaciones de organización, recopilación y selección de los datos para, una vez reunidos, entrecruzarlos y confrontarlos en relación al objeto de estudio mediante herramientas pertinentes. En el siguiente capítulo se procede a la interpretación de esas diversas fuentes, lo que, en síntesis, es el resultado de la investigación.

Capítulo III: Análisis de resultados

Como fuera señalado, el ingreso al campo estuvo sesgado por momentos de virtualidad durante parte del año lectivo del 2021. Esto significó un nuevo escenario a contemplar en cuanto a una limitante para realizar las entrevistas de manera presencial, al igual que la imposibilidad de realizar una mayor cantidad de observaciones no participantes en los centros. Pero no implicó un cambio en la selección de los centros educativos escogidos ni en las estrategias metodológicas diseñadas e implementadas para la presente tesis.

Para el análisis de las variadas fuentes se buscó un equilibrio donde el desafío era tomar distancia entre la interpretación de lo que se describe y la observación de aula. A su vez, situaciones autorreferenciales y profesionales de la autora se hicieron presentes

constantemente, lo que se tomó como parte de un proceso de aprendizaje desde el rol de investigadora, intentando abordar el análisis de datos con la mayor objetividad posible.

3.1. Análisis de documentos. Inclusión del pasado reciente en planes, programas y planificaciones e integración de textos elaborados por docentes de la disciplina Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho del Uruguay

La reformulación Plan 2006 del ciclo básico ha estado vigente hasta febrero del año 2023³⁶ en el subsistema de educación secundaria. Dicho plan no se presentó como una política educativa que buscaba transformar el sistema educativo uruguayo. Se centró en un conjunto de acciones educativas enmarcadas dentro de un nuevo currículum, que buscó jerarquizar la labor docente, incrementar la infraestructura edilicia, mejorar en recursos humanos, entre otros postulados. El ex Consejo de Educación Secundaria generó distintas instancias de participación a través de comisiones de trabajo previas a la aprobación de la Reformulación 2006. De la labor de dichas comisiones se entendió pertinente volver al régimen de asignaturas. Se recuerda que en el plan de ciclo básico anterior al 2006 la currícula se organizaba por áreas del conocimiento. Asimismo, las políticas educativas del quinquenio 2005-2009 de la ANEP buscaron democratizar y descentralizar la gestión de dicha administración para poder implementar los cambios necesarios en la educación pública del Uruguay. Cabe reseñar que la Ley General de Educación n.º 18.437 del año 2008 permitió darle un nuevo marco normativo al sistema educativo uruguayo, Pasturino dice sobre dicha ley que:

Fue un compromiso asumido por el Gobierno y suscrito en las *Bases para un acuerdo programático de educación* por los partidos políticos en febrero de 2005. El Poder Ejecutivo [...] buscó la más amplia participación mediante el Debate Educativo que culminó con el Congreso Nacional de Educación. [...] presenta dos dimensiones claramente identificables: por una parte, las dimensiones programáticas, que aportan una visión prospectiva de la educación, conforman un sistema nacional de educación pública y define fines, objetivos y conceptos de la educación

³⁶ El nuevo marco curricular de la transformación educativa en todos los subsistemas de la ANEP comenzó a regir en el año lectivo 2023. «El enfoque de este Marco Curricular Nacional [...] es de carácter competencial. Las competencias son la columna vertebral de esta transformación. Por un lado, corresponde señalar que no constituyen una novedad y se aplican en diferentes espacios educativos y en algunas asignaturas; por otro lado, se debe reafirmar que la educación por competencias no descarta los contenidos disciplinares. Por el contrario, los contenidos, entendidos como saberes básicos y fundamentales, son los que permiten el desarrollo de competencias que, en definitiva, facilitan la adecuación social a infinidad de circunstancias cambiantes que suceden en la actualidad» (ANEP, 2022, p. 27) <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>

uruguaya. Por otra parte, [...] dispone la estructura de órganos del Sistema Nacional de Pública (2012, pp. 499-500).

En lo que respecta a los principios rectores de la educación, la referida ley establece en su capítulo II el derecho a la libertad de cátedra que tiene la docencia para decidir con autonomía pedagógica los contenidos a jerarquizar y abordar en el aula, en concordancia con los objetivos de los planes y programa de asignatura. Como se verá, al momento de analizar ciertas entrevistas algunas docentes fundamentan la labor sobre la enseñanza de la dictadura cívico-militar a través de dicho principio. La Reformulación 2006 introdujo nuevas dimensiones educativas a trabajar en los distintos subsistemas de la ANEP, que se interrelacionaban con la Ley General de Educación. Dichas dimensiones y ejes transversales guardaron relación con el plan de asignatura de Educación Social y Cívica, abriendo la posibilidad de que otras disciplinas, más allá de la Historia, puedan trabajar con ciertos saberes desde lo interdisciplinario.

Así, se estableció una política educativa en la que los DD. HH. fueran transversales a toda la educación pública uruguaya, donde no se agotan en la enseñanza de una asignatura determinada, sino que se entiende que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un eje que atraviesa a todas las disciplinas. «Los ejes priorizados [...] fueron los derechos del niño y el concepto del interés superior del niño, la igualdad de género, violencia doméstica, participación, [...] exigibilidad del derecho y el valor de la memoria» (Prats, 2010, p. 164). Se reivindicó la enseñanza del pasado reciente con una proyección a largo plazo, más allá de los gobiernos de turno. Sobre este aspecto, Demasi sostiene que

la incorporación de la historia reciente a los programas de estudio³⁷ [...] simplemente designa los temas que cada docente debe incorporar y desarrollar en el curso, [...] legitima su abordaje en el aula, [...] pero es solo un primer paso, [resulta] insuficiente [...]. Para que un tema se transforme en contenidos de enseñanza, la inclusión en los programas debe acompañarse de otras acciones (2010, pp. 196-197)

Además, se incorporó la Educación Sexual Integral en todos los subsistemas de la ANEP. Esto se realizó desde una perspectiva en derechos humanos y bioética. Al respecto, Basso señala que la hoja de ruta conceptual de los nuevos programas en educación sexual se centra en entender a la misma como parte del proceso de identidad de las personas desde una mirada de salud integral, que permite favorecer a la construcción de sujetos autónomos y mejorar la convivencia (2010, p. 215).

³⁷ De Historia.

El diseño de las políticas educativas del 2005-2009, también dio cuenta de un fortalecimiento de las políticas lingüísticas y la incorporación del uso de las TIC en la educación pública uruguaya. Sobre esta última, Martinis expresa que los ejes que atravesaron dicha política fueron: la creación del Portal Uruguay Educa, incorporación del Plan Ceibal y, acompañado a ello, el desarrollo de una educación a distancia (2010, p. 279).

Los diferentes planes y programas que acompañaron las políticas educativas del 2005-2009, en especial la reformulación 2006 de Educación Media Básica, respondieron a una coyuntura política, histórica y social determinada, en la que se trazaron metas generales en cuanto a la finalidad de la educación pública, la concepción de la educación y del sujeto de la educación, los objetivos pedagógicos generales y de cada subsistema de la educación pública, los contenidos, la secuencia didáctica de contenidos y unidades curriculares, entre otras.

En cuanto a los programas, estos establecieron criterios de aprendizaje, objetivos transversales a las unidades programáticas, lineamientos pedagógicos con relación a cada disciplina, contenidos exigibles y transversales, secuencia en unidades didácticas, criterios de logros y evaluación. El programa de Educación Social y Cívica, a través de su currículum oficial, estableció los contenidos relevantes a transmitir. Existe, por lo tanto, una selección de conocimientos que se legitiman a través del programa, donde los mismos no son neutrales, sino que corresponden a una construcción política y cultural de la currícula. En acuerdo con lo expresado por Demasi sobre los programas de estudio, se entiende que «estos no son otra cosa que un listado de temas [...] que delimitan el espacio temático que se incluye en el curso, pero que no debe confundirse con un repertorio factual de todo lo que se enseña» (2010, p. 196).

La docencia, en particular la de Educación Social y Cívica, tiene autonomía al momento de planificar su clase en atención a los lineamientos pedagógicos del programa de asignatura. Las y los docentes son actores educativos activos, críticos y reflexivos cuando han de jerarquizar los contenidos a trabajar en el aula. Así, las docentes E2, E4 y E8 justificaron la enseñanza de la dictadura cívico-militar a través de la fundamentación y objetivos del programa oficial de la asignatura y el artículo 11 de la Ley General de Educación n.º 18.437.

En la opinión de Greising et al. (2011), asignaturas como Educación Social y Cívica, Historia y Filosofía, mediante los objetivos centrales de sus respectivos programas, proponen forjar un pensamiento crítico y reflexivo en el estudiantado. En estos supuestos, las docentes relacionaron la necesidad de dicha enseñanza con la construcción de una ciudadanía que va más allá de la mirada clásica, es decir, un vínculo jurídico-político con el Estado donde se toman decisiones políticas al momento de sufragar. El programa refiere a una ciudadanía activa, donde se deben generar condiciones para que el estudiantado participe y se involucre

con su contexto social más próximo o la sociedad en general. Los contextos, como el aula, son los espacios donde las y los adolescentes acceden a la información, al intercambio de ideas, donde investigan sobre determinadas temáticas y construyen con otros. De ahí la importancia de la selección de contenidos y la manera en que estos son transmitidos para concientizar sobre lo que significó el quiebre del Estado de Derecho, donde el gobierno y todas las instituciones estatales de ese momento no operaron bajo los límites establecidos por la ley, así como tampoco respetaron y garantizaron los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos.

El cruce de datos entre el programa de Educación Social y Cívica y la planificación de clase o anual permitió indagar desde qué contenidos, objetivos y estrategias didácticas se abordó el tema en cuestión. Las docentes, mediante la planificación, ponen en juego la intencionalidad educativa, acción pedagógica, autonomía y creatividad en los diferentes temas abordados; pero cuando se trata de temas sensibles, como es este caso, la tarea puede ser más compleja. Elliot (1993), reseña que la producción de experiencia que surge del quehacer áulico permite construir nuevos diseños de planificación docente, tal como se observó en el documento de clase presentado por las profesoras E2 y E8, donde la flexibilización y la interdisciplinariedad se desprenden de la jerarquización de los contenidos y las estrategias de enseñanza. En la observación de aula de la docente E8, se constató lo que señala Gimeno (1991): la profesora puso en diálogo las viejas y nuevas prácticas pedagógicas, lo que posibilitó el intercambio entre estudiantes y educadora sobre la importancia del conocimiento de las violaciones a los DD. HH. bajo el terrorismo de Estado para la valorización y la defensa de un Estado democrático.

La planificación presupone superar los supuestos generales establecidos en los programas oficiales, en tanto diseño o plan de clase que permite una elaboración propia del docente que se adecue a las características de cada grupo y a la cultura institucional del centro de enseñanza, así como al tema a tratar. La planificación anual se vincula con lo establecido para todo el cuerpo de docentes de Educación Social y Cívica mediante el programa de asignatura en lo referente a contenidos, unidades programáticas, objetivos, tiempos pedagógicos y bibliografía recomendada por las autoridades educativas. Pero, como señalan Hernández y Sancho, es a partir de la experiencia e intención de los y las docentes que, en lugar de simplemente proporcionar información, el cuerpo docente es capaz de reevaluar críticamente ese conocimiento y su organización lógica. Los autores expresan además que, ante una sociedad en constante cambio y evolución, el profesorado tiene las habilidades necesarias para incorporar en su enfoque personal y profesional las múltiples formas en que se construye el conocimiento y las diversas perspectivas desde las cuales se puede abordar (Hernández y Sancho, 2006, p. 21).

Coll (1986) señala que cuando la docencia se interroga sobre el qué enseñar subyacen la jerarquización de contenidos, el dominio de la disciplina, las habilidades cognitivas, procedimentales, secuencia didáctica, integración de contenidos, innovación, ampliación de los escenarios de aprendizaje; recreando en el imaginario la situación de aula y con ello la relación educativa: docente-educando. Ello guarda relación con las estrategias de enseñanza, en cuanto una propuesta tradicional o innovadora en el enseñar docente. En una situación de aula tradicional el centro es el o la docente, siendo quien jerarquiza contenidos, interroga, propone, explica. En cambio, las estrategias innovadoras colocan al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, capaz de adjetivar-se con otros y producir conocimiento. La planificación ha de ser flexible para dar lugar a nuevas situaciones de aprendizaje. Según Claxon (1991), todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza deben estar involucrados al momento de diseñar la propuesta de aprendizaje, donde el o la docente guía y motiva al estudiantado para produzca experiencia significativa.

Relacionando los conceptos que anteceden con las planificaciones de las docentes entrevistadas, se realiza un cuadro analítico de las mismas:

Cuadro IX. Las planificaciones de las docentes y su correspondiente análisis

Docente E1	Presenta planificación anual, con grandes temas de la unidad programática y objetivos generales de la misma. No se observa selección o secuencia de contenidos en relación a la enseñanza de la dictadura cívico-militar.
Docente E2	Presenta planificación de clase. Selección de contenidos: Unidad II. Estado-elementos del Estado: Territorio. Derecho de asilo. Mediante los cuales abordó la dictadura cívico-militar. Fundamentó la actividad mediante una propuesta educativa que permitiera continuar analizando los derechos humanos en todos los puntos de su planificación anual. Consideró trabajar de forma más específica y cercana el tema, ya que está vinculado a un hecho histórico de nuestro pasado reciente. Estrategias de enseñanza: mediante el manual de tercer año de Social y Cívica: ciudadanos hoy, se propone la siguiente metodología grupal: leer el artículo sobre el secuestro de Elena Quinteros ³⁸ . Relacionarlo con lo trabajado sobre DD. HH. en clases anteriores e investigación del contexto histórico del Uruguay al momento del secuestro y desaparición de la maestra Elena Quinteros.
Docente E3	Presenta planificación anual, mediante el desarrollo de esta, establece que cada unidad del programa será trabajada transversalmente desde los derechos humanos. No se visualiza la enseñanza del tema central de la tesis.

³⁸ Anexo IV.

Docente E.4	No presenta planificación.
Exinspectora de asignatura de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho E5	No corresponde planificación.
Docente E6	No presenta planificación.
Docente E7	Presenta planificación anual, desarrolla las unidades del programa y los objetivos de esta. En recursos a utilizar durante el año lectivo, nombra el documental <i>1983</i> , pero no aparece la relación de dicha estrategia de enseñanza con un contenido o secuencia de contenidos. No se explicita la enseñanza del pasado reciente en relación a la dictadura
Docente E8	Presenta planificación de clase. Tema: el valor de la memoria para la progresividad de los derechos humanos en Uruguay. Objetivos: una mirada al pasado reciente para reafirmar que el compromiso de cuidar, exigir y potenciar la progresividad de los DD. HH. es un desafío y una responsabilidad vigente en toda la sociedad. Fundamentación: «durante el año lectivo, es pertinente que los estudiantes inicien un proceso de información y reflexión para la participación ciudadana consciente y responsable. Para ello, es ineludible el acceso y el manejo del conocimiento. El abordaje de un periodo tan oscuro y complejo de nuestra historia como lo fue la dictadura cívico-militar» (Planificación de clase Docente E8, 2021). Conceptos claves: pasado reciente - terrorismo de Estado - memoria - memoria colectiva - DD. HH. - progresividad de los DD. HH. - ciudadanía - democracia - dictadura cívico-militar. Cierre: reflexiones finales enfatizando en el rol de cada uno como ciudadano para evitar el retroceso y potenciar los DD. HH.

(Elaboración propia)

Del total de las siete docentes entrevistadas, solo las docentes E4 y E6 no presentaron planificación diaria o anual; en consecuencia, no se pudo cruzar los datos entre esos documentos y las entrevistas a las docentes mencionadas. Las docentes E1, E3 y E7 presentaron planificación anual que, como se ha explicado anteriormente, aborda solo temas generales del programa. En cambio, en concordancia con Fiore y Leymoní (2007), las educadoras E2 y E8, que presentaron la planificación de clase, permitieron observar la instrumentación de una situación de aula, el orden de los componentes didácticos, los contenidos a trabajar, los objetivos, las actividades y las estrategias de enseñanza. Así como también los criterios o supuestos que subyacen en la misma: valores, ideología, conocimiento de la disciplina, por ejemplo.

Las docentes E1, E3 y E7, en sus planificaciones anuales, trazan el recorrido de las unidades programáticas a trabajar de forma muy general y sucinta. Como señala Gimeno (1991), la planificación anual, a diferencia de la diaria, no permite visualizar la elaboración y organización de los contenidos, actividades y criterios de evaluación vinculados a las características de cada grupo de clase. Por lo tanto, de las mismas no se explicita o se observa el abordaje de la enseñanza que se investigó en el presente trabajo. En la entrevista la docente E1 expresó sobre la enseñanza del pasado reciente:

Este año solo tengo un grupo en ciclo básico, el grupo es de no oyentes y con ellos se complica muchísimo abordar esos temas. Trabajo democracia y explico los pilares, sobre todo DD. HH., pero no este tema. Con los oyentes hablo de todos los temas. Quizás las otras compañeras que tienen grupos de oyentes aborden ese tema (Docente E1, 2021).

La profesora E3 dijo sobre la posibilidad de enseñar el periodo dictatorial:

Si bien el programa de tercero no prevé la dictadura como contenido específico, se puede trabajar desde gobierno, en democracia y autocracia. Lo abordo a través de estrategias de análisis comparativo de diferentes sistemas, formas de acceso al poder, participación del pueblo y soberanía popular. También cuando doy derechos humanos. Por ello, planifico actividades de búsqueda de información, procurando atender intereses de los estudiantes y la vinculación con la asignatura (Docente E3, 2021).

A lo que la educadora E7 expresó en su narrativa sobre la enseñanza en cuestión:

Entiendo que la enseñanza del pasado reciente es absolutamente importante, ya que siempre aspiramos a formar ciudadanos críticos, conscientes y reflexivos. Para eso tiene que conocer todo. No te olvides que a los gurises que le damos clase en tercero no tienen idea de lo que pasó. Si no lo ven por algún lado, aunque no esté directamente nombrado en el programa, por supuesto que lo doy porque es súper importante para conocer y que no se repita la historia. Desde nuestra asignatura se puede trabajar desde muchas unidades del programa, derechos humanos, ciudadanía, gobierno, por ejemplo. En mi caso, siempre los llevo al Museo de la Memoria cuando trabajo gobierno, democracia, ahí vamos al Museo de la Memoria (Docente E7, 2021).

En las entrevistas que anteceden, las docentes expresaron su interés por la enseñanza de un tema sensible para la democracia uruguaya y, como señala Vargha, en esas narrativas reflexionan sobre sus propias prácticas. Asimismo, agrega que hay un componente autobiográfico donde la docencia narra en primera persona —yo o nosotros— sus experiencias, conocimientos y saberes. La autora expresa que la narrativa docente es una forma de comunicación que tiene como objetivo promover la construcción conjunta de comprensiones más sensibles y democráticas en el ámbito educativo. Su propósito es legitimar y facilitar

cambios en las prácticas y conocimientos de los docentes a través de aspectos discursivos en cuanto a sus experiencias, expectativas y proyectos educativos (Vargha, 2015, pp. 13-14).

Las profesoras E2 y E8 presentaron planificaciones de clase donde la enseñanza de la dictadura cívico-militar se puso en diálogo con el programa de asignatura. Las docentes, desde su praxis educativa, dieron cuenta de un compromiso con una educación en DD. HH. generando situaciones de aprendizaje comunes sobre la temática. Por otra parte, en la opinión de Suárez (2007), cuando el quehacer del aula va más allá de lo establecido en los programas, produce saberes más democráticos en las comunidades escolares y en los contextos de clase. Lo citado con anterioridad se puede observar en siguiente cuadro, donde se relacionan las unidades de la currícula oficial de las cuales partieron las docentes mencionadas para enseñar los contenidos vinculados a la dictadura cívico-militar.

Cuadro X: Unidades desde las cuales se trabajó la última dictadura en Uruguay

E2. Unidad/es y contenido/s desde donde se abordó la dictadura cívico-militar	Unidad II: Estado. Elementos del Estado: Territorio. Unidad IV: DD. HH.: Derecho de asilo.
E8. Unidad/es y contenido/s desde donde se abordó la dictadura cívico-militar	Unidad II: Formas de gobierno: democracia y autocracia. Unidad IV: DD.HH.: progresividad de los Derechos Humanos.

(Elaboración propia)

Leymoníe y Hermida (2007) comprenden que la docencia que realiza un diseño de clase desde un criterio clásico o tradicional generalmente organiza los contenidos de forma lineal en concordancia con lo establecido en los programas oficiales de asignatura. En cambio, una estructura curricular flexible permite una metodología de trabajo en el aula integrada con otros saberes o disciplinas. Un plan de clase trazado con flexibilidad curricular que permita al estudiantado ser sujeto activo, participativo, autónomo ante el aprendizaje, capaz de construir nuevos significados, debatir, argumentar con fundamentos propios de la disciplina y otros campos disciplinares, con seguridad va a generar aprendizajes más significativos.

A su vez, la implementación de estrategias innovadoras en el aula o en una disciplina en particular tiene que ver con el pensamiento y concepciones docentes. Feldman (1999) entiende que dicho pensamiento guarda relación con constructos sociales, creencias, posicionamiento ideológico, perspectivas, teorías subjetivas e intuitivas de la docencia relacionada con situaciones pedagógicas o didácticas acordes a su formación, que han de resolverse en el aula.

Al decir de Baquero (1997), para que la práctica educativa genere aprendizajes significativos en los y las estudiantes se requiere que los métodos de enseñanza docente posibiliten descubrir, formular y resolver situaciones problemáticas y que dialoguen con el contexto social e histórico del alumnado. Se entiende que las profesoras E2 y E8 implementaron estrategias de enseñanza creativas desde un diseño curricular flexible que, de acuerdo a Monereo (2001), se caracterizaron por ciertos criterios que se detallan en el cuadro XI.

Cuadro XI. Procedimientos que se visualizan en una planificación flexible

Integración por contenidos	Refiere a determinados contenidos que no son únicos de una disciplina y que pueden ser abordados por varias asignaturas.
Integración a través de un problema social o histórico en particular.	Refiere al abordaje de un tema social o histórico de forma transversal.
Integración mediante temas de investigación	Aborda temas de investigación o descubrimientos sobre áreas de conocimiento.

(Elaboración propia)

Por otro lado, de los documentos obtenidos de la Asociación de Profesores de Educación Social, Sociología y Derecho se desprende que cierta parte de su docencia demuestra interés en problematizar y analizar, investigar y colectivizar entre pares el alcance de determinada normativa jurídica en cuanto a lo acontecido en el gobierno de facto. Ambos artículos académicos, uno de agosto de 2002 y otro de agosto de 2008, analizan o problematizan la Ley de Caducidad de la pretensión punitiva del Estado n.º 15.848. Como se señaló en el capítulo metodológico, el volumen o cantidad de números impresos en la revista *Un espacio necesario* no es continuo y depende de diversos factores para su realización. Al momento de la indagación, en octubre del 2021, no se encontró en las últimas publicaciones (2019), evidencia de docentes que reflexionasen sobre la temática. Pero ello no implica que cierta parte del colectivo de la disciplina no demuestre interés en abordar el pasado reciente.

Se entiende que a través de dos manuales de la asignatura, como lo son: *Ciudadanos hoy* —tercer año de ciclo básico del año 2014— y *Con todo derecho* —Derecho y Ciencia Políticas de 6.º de bachillerato del año 2017—, se desarrollan e interrelacionan algunas unidades de las asignaturas con el gobierno dictatorial. En particular, el profesor Carlos Cabral, uno de los autores del libro *Con todo derecho*, es el mismo docente que escribió el artículo «¿Derogación o anulación de la Ley 15.848?» en la revista *Un espacio necesario*. La profesora Coitinho es

una de las autoras del manual de quinto año de bachillerato *¿Construimos ciudadanía?* Ella reflexionó, como se desarrollará a continuación, cuestiones centrales de la dictadura mediante el análisis de la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado n.º 15.848. Se entiende que, si bien los artículos hallados son de comienzos del 2000, los docentes que los escribieron son actores educativos reconocidos dentro del cuerpo de la disciplina del Derecho y la Sociología, que aportan a la formación y el conocimiento académico de dicho colectivo, por lo que es de esperar que sus producciones hayan tenido impacto entre los colegas.

Como se mencionó anteriormente, la profesora Coitinho, docente de la asignatura Derecho, en el artículo «Ley de caducidad. Un paréntesis en la democracia» publicado en la revista *Un Espacio Necesario*, expresó:

La Ley de Caducidad de la pretensión punitiva del Estado, Ley 15.848, [...] es un híbrido jurídico, antiético, cumplió seguramente el rol de evitar una debacle institucional cuando nuestras endebles instituciones apenas se enderezaban de 12 años de dictadura. Comprender esta Ley implica pararnos en un tiempo y en un lugar determinado, en las circunstancias históricas que la engendraron, entrar en la cabeza de los actores de su tiempo, más allá de percepciones personales. [...] Cabe destacar además que hasta 1989, Uruguay vive en un proceso de democratización. Las elecciones de 1984 no son democráticas. Tenemos líderes políticos y ciudadanos impedidos de ser tanto electores como elegibles, y un acto institucional que condiciona de alguna manera el nuevo gobierno. [...] La Ley 15.848 es claramente inconstitucional, el artículo 3 de dicha norma otorga al Poder Ejecutivo la Facultad de determinar quién comparecerá ante la justicia y quién no. Esto atenta contra la separación de poderes, atribuyendo la función de Juez al Poder Ejecutivo. Casi veinte años después de aquel trance institucional, que luego se ratificará en un referéndum, el tema sigue siendo centro de debates (2002, pp. 32, 33-35).

Se entiende que las afirmaciones y reflexiones que anteceden pueden ser un recurso valioso para las asignaturas Derecho y Sociología, abordando aspectos que refieren al alcance de una normativa jurídica en relación con el problema que se investigó. Dicha producción académica llevada a un espacio de aula permite, al entender de Witker (2015), desarrollar habilidades de pensamiento crítico en cuanto al valor de la democracia, el compromiso con la misma y con los derechos humanos.

Por su parte, el docente Carlos Cabral y los estudiantes de Formación Docente de Derecho: González, Rey y Torterolo, en el artículo «¿Derogación o anulación de la Ley 15.848?» publicado en la mencionada revista, expresaron:

A lo largo de todo el 2006 hemos escuchado, incansablemente, los términos anulación y derogación de la Ley 15.848. [...] ahora bien ¿Derogación o anulación? ¿Existen los mecanismos constitucionales para llegar a esto? ¿Los delitos prescriben, es retroactivo? ¿Cuáles son las

consecuencias jurídicas? Si bien la discusión sobre el tema tiene una gran incidencia en el fondo de la norma, nosotros nos remitiremos no al análisis material, sino a las posibilidades en nuestro Ordenamiento Jurídico de anular o derogar una Ley, y cuáles son sus consecuencias, por lo tanto, a lo formal. No podemos dejar de lado nuevas interpretaciones que planean que dicha norma se oponga al Derecho Internacional [...] La campaña para anular la Ley de Caducidad [...], plantean que la Ley de Caducidad deber ser declarada de nulidad absoluta, ya que, según la Convención de Viena, todo tratado que no respete los derechos de jus cogen o derecho de gentes, deben ser declarados nulos. [...] La convocatoria al referéndum sobre la Ley de Caducidad, modificó los ejes de una discusión de fondo a la que se enfrentaba el Uruguay postdictadura. De la de contradicción democracia-dictadura se había pasado a la contradicción democracia-tutelaje militar. La contraposición amnistía-justicia se constituyó en la síntesis de esa nueva discusión, que marcaba la transición del gobierno de Sanguinetti (Cabral et al., 2008, pp. 39-41).

En el análisis del artículo se menciona que el 19 de octubre del año 2009, mediante la Sentencia n.º 365³⁹ de la Suprema Corte de Justicia, se declara por unanimidad de sus integrantes la inconstitucionalidad de los artículos 1, 3 y 4 de la Ley n.º 15.848⁴⁰ —Ley de Caducidad—, por entender que violenta los artículos 4, 82 y 233 de la Constitución de la República Oriental del Uruguay, así como normativas de Derecho Internacional aprobadas por el Estado uruguayo, como la Convención Americana de Derechos Humanos, por ejemplo.

El 27 de octubre del año 2011, bajo el gobierno izquierda del Frente Amplio se aprobó la Ley n.º 18.831 de la Pretensión Punitiva del Estado, cuyo artículo 1 expresa que:

Se restablece el pleno ejercicio de la pretensión punitiva del Estado para los delitos cometidos en aplicación del terrorismo de Estado hasta el 1.º de marzo de 1985, comprendidos en el artículo 1.º de la Ley N.º 15.848, de 22 de diciembre de 1986⁴¹ (Ley de la Pretensión Punitiva del Estado, 1937).

La ley catalogó a esos delitos como de Lesa Humanidad. Por ese tipo de delitos fueron procesados los militares Ernesto Ramas, Jorge Pajarito Silveira y José Nino Gavazzo (fallecido en junio del 2022).

Los artículos de Cabral et al. y Virginia Coitinho potencian y problematizan conceptos jurídicos del Derecho interno y el Derecho Internacional. Ofrecen información de relevancia para la labor docente sobre la temática en el aula desde que los docentes puedan adaptarlos y trabajarlos con sus estudiantes de educación media. A partir de lo expuesto en estos artículos es posible generar prácticas educativas significativas ante un hecho histórico y político que aún

³⁹ <https://sitiosdememoria.uy/sites/default/files/2020-03/Sentencia%20365%20de%202009%20SCJ.pdf>

⁴⁰ A modo informativo, la excepción de inconstitucionalidad se refirió a la muerte por torturas de la joven militante comunista Nibia Sabalsagaray el 29 de junio de 1974 en el Batallón Ingeniería N.º 5.

⁴¹ <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18831-2011>

sigue en debate en la sociedad uruguaya, en la búsqueda de verdad y justicia ante las violaciones a los derechos humanos y el terrorismo de Estado en el Uruguay durante la última dictadura. Los referidos artículos podrían abordarse con el estudiantado de tercer año de Social y Cívica en las siguientes unidades del programa oficial de Educación Social y Cívica:

- Unidad I: Orden jurídico. Principios del Ordenamiento jurídico uruguayo.
- Unidad II: Organización política nacional. Democracia uruguaya, soberanía popular, ejercicio directo: referéndum y plebiscito.

3.2. Análisis de las entrevistas

Al decir de Fiore y Leymonié (2007), en el discurso docente hay pensamiento e intencionalidad, al igual que en la planificación de una situación de aula, donde se jerarquizan contenidos, se establecen objetivos, metas de aprendizaje e indicadores de logro, entre otros. Ello supone toma de decisiones previas, donde el contexto del aula y el pensamiento docente problematizan el currículum y las decisiones educativas que se toman en torno al mismo. El relato de las docentes interrogadas sobre la posibilidad de enseñanza de la dictadura cívico-militar en su quehacer áulico con estudiantes de tercer año de ciclo básico, permitió conocer las subjetividades personales y profesionales que producen esos contenidos cuando se piensa en clave educativa. Posibilitó, al mismo tiempo, poner en consideración al momento de analizar las entrevistas la correlación entre la posición docente ante una educación en DD. HH. y la intencionalidad de la acción pedagógica.

Indagar sobre el pensamiento docente ante un determinado campo del saber, en este caso el Derecho, permite observar las prácticas de enseñanza, lo que se omite, lo que no se desea abordar por las propias subjetividades que produce ese saber o por entender que determinadas singularidades del estudiantado obstaculizan dicha enseñanza. Esto implicó además, analizar las entrevistas desde: el enfoque interdisciplinario de la disciplina, la acción intencionada en el acto educativo, los criterios ético-políticos ante un determinado saber y las estrategias de enseñanza innovadoras o tradicionales.

Tomando como referencia los criterios antes mencionados, se entendió pone en diálogo lo dicho por las docentes E1 y E6 sobre las posibilidades de enseñanza de la asignatura en cuanto a la última dictadura en Uruguay. Expusieron que se podría trabajar desde las siguientes unidades del programa de asignatura:

La disciplina del Derecho puede abordar la temática dado que se trató de un gobierno ceñido con la Constitución. Entiendo que el Derecho imparte en sus diversas modalidades para los distintos

ciclos o niveles educativos, en lo que al gobierno se refiere, requiere información que proporcione saberes que canalicen la autonomía moral, cívica y entonces democrática de la ciudadanía (Docente E1, 2021).

Por su parte, la docente E6 sostiene que esos contenidos «se trabajarían desde la unidad programática referida a gobierno y puntualmente formas de gobierno y tipos de democracia. Su enseñanza se fundamentará en los contenidos relacionados a gobierno» (Docente E6, 2021).

Ante la interrogante de si abordan o abordaron dicho contenido en el espacio de aula, la profesora E1 dijo:

Puedo decir que he abordado la misma, ya que trabajo las formas de gobierno y pretendo buscar una participación de los estudiantes en la concreción de conceptos pertinentes a la temática (Docente E1, 2021).

A lo que la profesora E6 agrega:

Cuando lo trabajo en bachillerato, que puede ser de forma eventual y según las características del grupo, trabajo el pasado reciente desde la propia unidad de derechos humanos o en oportunidades, puntualmente el derecho a la vida, lo abordo en la unidad de derecho privado con el tema personas. Pero, insisto, si dicto o no los contenidos referidos a la vinculación de DD. HH. con el pasado reciente, dependerá de la madurez capital y cultural y de la edad de los integrantes del grupo, datos que me aporta el respectivo diagnóstico (Docente E6, 2021).

La docente E1 que afirma enseñar contenidos que se vinculan a la última dictadura, al finalizar la entrevista expresó: «por último, me voy a animar a hablar de régimen totalitarios y establecer paralelismo con la democracia». Del contexto de la entrevista realizada y la planificación entregada, la investigadora estima que la profesora, al menos en el año lectivo 2021, no ha trabajado la temática, tal como lo expresa cuando dice «me voy a animar» y que al trabajar con estudiantes sordos «es difícil abordar el tema» (Docente E1, 2021). Cabe señalar que en la planificación anual presentada en ningún momento se da cuenta de la selección de esos contenidos para trabajar con el estudiantado.

Por su parte, la docente E6, que es efectiva en la asignatura y tiene años de experiencia, no facilitó la planificación de clase o anual. A través de dicho documento didáctico se puede visualizar la secuencia pedagógica de los contenidos a trabajar y los procesos o procedimientos disciplinares y educativos que allí se ponen en tensión. Si bien la profesora expresó en la entrevista que es necesario trabajar el pasado reciente con relación al régimen dictatorial, también reconoce que no corresponde enseñarlo en tercer año, por la edad de las y los estudiantes. La investigadora se cuestiona: ¿la docente entrevistada, desconoce que dicha enseñanza esta en los programas de Historia de tercer año?, ¿desconoce la normativa jurídica,

como la Ley General de Educación que establece la enseñanza en derechos humanos como eje transversal en todos los subsistemas de la ANEP? Al momento de la entrevista no se quiso profundizar en dichas interrogantes, ya que la docente demostró, en su lenguaje corporal, cierta incomodidad al hablar sobre la temática. Agregó además que:

Personalmente, no enseñé dicha temática en ningún tercer año, ya que son chicos y se puede prestar a malas interpretaciones o pueden mal interpretar (sin intencionalidad por supuesto), de la devolución que hacen los estudiantes a su familia en sus respectivos hogares, poniendo en peligro la pretendida laicidad y objetividad con la que en todo momento se abordaría dicha temática. Si un estudiante me pregunta sobre el tema me aseguraría de decirle que existe mucha bibliografía sobre el tema y le recomendaría el libro de Barrán *Historia de Uruguay* desde 1930 a 1995. En ciclo básico no impartí el tema de manera directa (Docente E6, 2021).

Ante la respuesta de la docente mencionada sobre una posible inquietud de las y los adolescentes de conocer lo sucedido en dictadura, la profesora sugiere que lean a modo informativo el manual de Historia de José Pedro Barrán, sin extenderse demasiado en autores que han investigado sistemáticamente el tema y que no necesariamente son autores de manuales de Historia. En concordancia con Zaffaroni (2018), el rol docente es fundamental a la hora de decidir cómo aprovechar todos los recursos disponibles para enseñar el pasado reciente y ampliar los límites tradicionales del aula. Como señala Patricia Rojas en su trabajo sobre los jóvenes y la memoria, las nuevas generaciones han demostrado su compromiso y capacidad creativa para preservar la memoria de lo acontecido en el terrorismo de Estado (2009, p. 9). Pero para que ello suceda es necesario que la docencia reconozca el lugar pedagógico que ocupa el adolescente en el vínculo educativo y, como sostienen Garrido et al., para que la juventud ejerza una ciudadanía participativa es necesario que se apropien de los conocimientos —en sentido amplio— y de los espacios de la vida pública (2014, p. 188).

Scribano señala que la posibilidad de la ausencia de determinados saberes en el ámbito educativo puede significar que:

La ausencia, [...] es una no presencia que, como forma, implica la presencia de lo que constituye la falta. Si se lee detenidamente la frase se advierte, en una primera instancia, que cuando uno hace análisis de lo social, pocas veces repara en lo que no hay. Porque desde el sentido común académico naturalizado, lo que no es interpretable no tiene por qué ser interpretado; porque lo que no es aparece como no dato en ese registro discursivo. Lo que se intenta hacer con la categoría de «ausencia» es reparar en que esta especie de vacío es en realidad una forma que le da presencia a lo que en la estructura social es una falta (2004, p. 297).

En acuerdo con lo expresado por Scribano (2004), lo que aparece como no enseñable en el programa de Educación Social y Cívica puede emerger en un contexto de aula y hacer visible

la necesidad del estudiantado de que esa ausencia curricular sea abordada por la docencia. Entonces, para que el alumnado ocupe un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la docencia debe interpelar-se en su praxis educativa, interrogar-se sobre cómo oferta los conocimientos, desde qué lugar de la disciplina pueden dar respuesta a un contenido que para el currículum oficial parece ajeno, pero que perfectamente puede emerger en la práctica del aula. Como señala Fucito (1993), el Derecho como fenómeno social que posee funciones jurídicas y sociales propias de la disciplina, permite investigar y abordar temas complejos, como por ejemplo aquellos hechos jurídico-políticos e históricos que han sido violatorios de los derechos humanos.

Sobre cómo conciben las docentes E1 y E6 al estudiantado, se denota una construcción subjetiva sobre las adolescencias, otorgándole determinadas características —por ejemplo discapacidad auditiva, o que son inmaduros—, lo que, a su entender, imposibilita u obstaculiza el acceso al derecho a la información, al conocimiento o la cultura en sentido amplio del estudiantado. Como reseña Terigi (2010), cuando la docencia construye su propio concepto sobre los sujetos de la educación, la producción de subjetividades puede desconocer el derecho al acceso a una educación de calidad de las y los estudiantes. La cuestión del sujeto de la educación no debe significar ignorar el carácter político y ético del vínculo educativo y la producción democrática de saberes —plurales— en los proyectos socioeducativos.

En esa construcción se pone en juego el derecho a la educabilidad que todo estudiante posee. Se observa que quizás lo que tensiona el acto de educar son los propios temores o subjetividades que produce en las docentes el enseñar un determinado contenido, especialmente cuando es un tema delicado y controversial como la dictadura cívico-militar. En referencia a ello, la profesora expresó: «pienso que sí se puede trabajar, por supuesto y desde ya manteniendo la objetividad que el tema amerita» (Docente E6, 2021). Un aspecto que sorprendió es el hecho de que, fuera de la entrevista, la docente expresó que cuando trabajó la temática con estudiantes de sexto año de bachillerato, sintió los mismos nervios que el primer día que dio clases, lo que evidencia el temor a trabajar esos temas.

En cambio, la docente E2 expresó sobre las posibilidades de enseñanza del periodo lo siguiente:

Desde el Derecho se puede abordar el pasado reciente, es importante, porque permite dar herramientas y soluciones, que puedan ver todas las violaciones a los DD. HH. que hubo en ese periodo en nuestro país y que se pueda reparar a las víctimas y trabajar e institucionalizar la memoria para que esas cosas no vuelvan a pasar en el futuro. Todo tiene que ver con la búsqueda de la verdad

y que las instituciones educativas y las normas sean una garantía para que no se vuelva a repetir, pues fue una historia muy dolorosa de nuestro país (Docente E2, 2021).

Cabe señalar que la docente E2 brindó su planificación de clase, donde hay una interrelación entre lo que el documento dice y lo narrado en la entrevista. Si bien su actividad docente en el año 2019 fue en el Centro 1, la misma cuenta con amplia experiencia en su labor sobre la temática por ser parte de la institución educativa en el ciclo lectivo de referencia y compartir e intercambiar proyectos educativos en el espacio de coordinación docente que tratan específicamente esos temas.

De la entrevista realizada a esa docente se desprendió que dicho quehacer áulico parte de entender que la construcción de ciudadanía requiere de

la participación [...] entonces es importante concientizar a los chiquilines sobre lo que fue nuestro pasado reciente en la dictadura. También se puede trabajar desde la Sociología, en quinto año y en sexto de Derecho también, es decir, en todos los niveles de nuestro profesorado. Yo lo trabajo el pasado reciente en tercero, en la asignatura Educación Social y Cívica y en 5.º año, en Sociología. Mi objetivo de enseñanza para trabajar el tema se sustentan en brindarle a los estudiantes herramientas y conocimientos de nuestra realidad social, nuestras normas, para que ellos puedan analizar la realidad en la que viven, el pasado y presente. Para que ellos puedan conocer sus derechos y responsabilidades, tanto individuales y colectivas, y la importancia de los DD. HH. que es sumamente importante para la democracia, su vida cotidiana, para que sean críticos y participativos (Docente E2, 2021)

Como reseña Bernardoni (2018), refiriéndose al estudio de la enseñanza de la historia reciente en bachillerato y las estrategias aplicadas por docentes en liceos públicos de Paysandú ante las dificultades que se puedan presentar al enseñar el último quiebre del Estado de Derecho en el Uruguay, la docencia, como en el caso de la docente E2, tiene la posibilidad de generar o implementar diferentes estrategias para promover en el estudiantado la reflexión y el debate sobre dicho hecho histórico. En el entender de Dubet (2017), cuando la docencia integra a su currículo escolar conocimientos que permiten involucrar al alumnado en cuestiones del ámbito de la vida pública, logra posicionar a los mismos como ciudadanos activos dentro y fuera de su comunidad más próxima.

Al igual que la docente E8, la profesora E2 relaciona la temática con la enseñanza de la memoria colectiva. Al respecto dijo:

En realidad, pienso que es importante trabajar el tema para que haya memoria, más allá de las personas que fueron víctimas, trabajar la memoria para que no haya olvido y recordar que el Estado debe reparar esos hechos. Forma parte del pasado, pero en el presente es una realidad, por eso pienso

que se debe institucionalizar esa parte de la historia, si bien hay que ser objetivos, hay que apuntar a la reflexión y la mirada crítica de esa parte de nuestra historia (Docente E2, 2021).

Por su parte, Martínez (2020) reseña que la didáctica del Derecho tiene posibilidades para superar los supuestos tradicionales de su enseñanza, donde la docencia es capaz de generar estrategias innovadoras y creativas para construir conocimiento jurídico desde el rol activo y participativo del estudiantado. Ambas entrevistadas, E2 y E8, parten del paradigma de una educación en DD. HH. y de la concepción de un criterio de ciudadanía más amplio que el tradicional. Como reseñan Coitinho et al. (2016), el nuevo concepto de *ciudadano* ha de ser entendido como aquel que ocupa un lugar activo y protagónico dentro de los contextos de enseñanza en particular y en su contexto social en general.

La docente E2 entendió pertinente y necesario que se explicitara en el programa de la asignatura de Educación Social y Cívica la enseñanza del pasado reciente relacionado con la dictadura cívico-militar. En la entrevista sostuvo:

Creo que es necesario que el tema se haga explícito en el programa, que se aborde este tema desde nuestra asignatura, justamente para concientizar a nuestros chiquilines y fundamentalmente para que todos tengan conocimiento de esa parte de nuestra historia, que es una parte que por mucho tiempo fue olvidada y sigue siendo olvidada. Porque se sigue insistiendo en que se olvide, para que ellos conozcan, porque hay muchos chiquilines que no saben que hubo dictadura, que hubo desaparecidos, gente exiliada o familiares que aún buscan a sus hijos, para que haya una reconciliación de todos. Que el Estado se responsabilice para que le dé a esas familias respuestas y se haga responsable. Es necesario que se trabaje desde nuestra asignatura para poder formar ciudadanos reflexivos en pensamiento crítico, que puedan tener una opinión de nuestra historia reciente, y que incluyan en los programas esa parte de nuestra historia, me parece que uno desde un abordaje serio y objetivo, debe trabajar este tema. Porque hay que reconocer que hay que enseñarles que hubo víctimas de este régimen, para que en el futuro no se repita la historia. Que se sepa por qué se luchaba, que hubo víctimas solo por pensar diferente y la educación juega un rol fundamental para ello (Docente E2, 2021).

En relación a las ideas previamente presentadas, Zaffaroni (2018), en su estudio sobre el pasado reciente en programas y manuales de historia para tercer año de ciclo básico y primer año de bachillerato en enseñanza secundaria, indica que los contextos educativos se emergen como escenarios primordiales para impartir enseñanzas sobre un pasado no tan lejano, apoyándose en la rigurosidad académica que surge de la preparación de los educadores y la profesionalización de la enseñanza. Esto va al encuentro de lo que Demasi (2010) expresa sobre la Reformulación 2006: que la misma otorgó a las y los educadores el rol activo como agentes

de intervención pedagógica y social y, por lo tanto, capaces de introducir en el aula la enseñanza de dicho contenido, más allá del sesgo disciplinar.

El cruce de información que surge de la planificación y la entrevista realizada a la docente E2 demostró un diseño de estrategias innovadoras para abordar la temática, lo que posibilitó que el estudiantado investigara, argumentara y debatiera sobre un hecho histórico que hace a la construcción de la democracia y al compromiso ante la violación de los DD. HH. por parte del Estado en el periodo del gobierno dictatorial. Sobre las estrategias metodológicas la mencionada docente agregó:

Las estrategias que utilizo para abordar el tema es el análisis de documentos, ya sea libros de historia, algún relato de alguien conocido, algún profesor, algún familiar. Por ejemplo, en la actividad que yo propuse sobre un relato de un artículo del diario *La República* publicado en el 97. Ellos tenían que investigar sobre en qué contexto vivía nuestro país cuando se secuestró a Elena Quinteros. También debían investigar a la forma de gobierno, para poder hacerlo tenían que buscar información en libros de historia, algún documental sobre la temática. Pienso que ello permite que sea la mejor manera de acercarse al tema y de forma objetiva, que no se queden con una sola información, que aprendan a informarse y a elegir la información para acercarse a la historia (Docente E2, 2021).

Citando a Rodríguez (2011), puede observarse que la docente permitió, mediante diferentes estrategias metodológicas, hacer del Derecho y su enseñanza un constructo educativo que puso en diálogo lo jurídico con la realidad social del estudiantado, donde interactuó y entrelazó lo específico de la asignatura con otros saberes relativos a su enseñanza.

En cuanto a las entrevistadas E3, E4 y E7, expresaron la importancia de la enseñanza del pasado reciente, pero dicho interés no pudo observarse en documentos como la planificación de clase o anual. Por ejemplo, la docente E3 en su planificación anual coloca que trabaja las unidades del programa de asignatura de manera transversal a los DD. HH., pero en ningún momento aparece lo acontecido en el quiebre del Estado de Derecho. La docente E4 no facilitó su planificación de clase o planificación anual, lo que no hizo posible poner en diálogo ambas fuentes —entrevista y planificación—. A pesar de no facilitar el documento de enseñanza de clase, demostró en sus relatos y en lo gestual lo pertinente de la enseñanza de la última dictadura en Uruguay desde la disciplina del Derecho. Al respecto dijo:

Entiendo que la enseñanza del pasado reciente es fundamental sin dudas, ya que atraviesa a todas las especialidades y a todas las disciplinas. Trabajamos con humanos que tienen derecho y obligaciones, los cuales deben de conocer y que atraviesan todas las especialidades. Es necesaria su enseñanza no solo desde el Derecho y los DD. HH., desde la historia también. Los chiquilines llegan a formación docente sin saber lo que era la dictadura. Primero contextualizar desde las formas de

gobierno, las cámaras, el Estado y los fines. Cuando lo trabajo el tema lo hago desde formas de gobierno, democracia y dictadura, lo que sucede con los poderes en un régimen totalitario y qué sucede con la separación de poderes. Con especial hincapié en la democracia, no solo como gobierno sino como forma de vida (Docente E4, 2021).

Las docentes E3 y E7 entienden que el mencionado contenido tiene posibilidades de ser trabajado desde lo disciplinar del Derecho:

Como puedes observar en la planificación trabajo los derechos humanos de forma transversal en todas las unidades del programa. Los DD. HH. son garantía fundamental de la persona. Todo estudiante debería conocerlos, resignificarlos y reflexionarlos y reflexionar sobre ellos en el ejercicio activo de su vida cotidiana. Entiendo que es importante la temática porque forma parte de nuestra historia social, cultural y política. Conocer y comprender esta parte de la historia permitiría una formación integral del estudiante, así como ayudar a construir un sentido crítico acerca de la sociedad a la cual pertenece. Si bien el programa de tercero no prevé la dictadura como contenido específico, se puede trabajar desde gobierno, en democracia y autocracia (Docente E3, 2021).

A lo que la docente E7 agregó:

Desde nuestra asignatura se puede trabajar desde muchas unidades del programa, derechos humanos, ciudadanía, gobierno, por ejemplo. En mi caso, siempre los llevo al Museo de la Memoria, cuando trabajo gobierno, democracia, ahí vamos al Museo de la Memoria. Trabajo un documental que una vez nos dieron el Museo, que se llama *1983*. El video está excelente, es muy rico porque si bien toca todo lo que implicó la dictadura, es un año clave, entre la gente que va perdiendo el miedo. Entonces lo trabajo con ellos, me lleva más clases, es un documental largo, después los llevo al Museo de la Memoria. Porque me parece que viendo no es lo mismo que uno les cuente y a ellos les encanta (Docente E7, 2021).

Con respecto a la fundamentación al momento de trabajar la temática, la docente E4 expresó que lo hace a través de la libertad de cátedra. Refirió además a su experiencia a nivel terciario:

Soy docente de Formación Docente y observo que muchos estudiantes no saben del tema, por ejemplo, no saben lo que son los decretos-leyes. Entiendo que, al no estar en el programa, se deja a criterio del docente y eso no está bien. Desde el 2014 trabajo el tema, este año aún no sé cuándo lo trabajaré porque estoy atrasada en el programa. [...] también tiene que ver con lo que los estudiantes piden que se trabaje o si necesitan que se trabaje determinado tema. Entiendo que debemos trabajar nuestro pasado reciente para que la historia no vuelva a repetirse, además trabajar ese tema permite la riqueza del trabajo interdisciplinario con otros colegas (Docente E4, 2021).

Por otra parte la docente E7 presentó en su relato estrategias de enseñanza innovadoras al momento de trabajar la temática:

Específicamente lo trabajo cuando doy gobierno, voy a la clasificación moderna, qué es la democracia, por qué hay que valorarla. Las estrategias son la película y el museo. En la película hay

testimonios de estudiantes, de cómo fueron reprimidos, apresados y lo que paso, escucharlo en las propias personas tiene otro impacto. Además, también se habla de los desaparecidos y aparecen cartas que es de una de las mujeres que entrega la denuncia, también se habla de los abusos sexuales que hubo en esa época cuando estaban presas (Docente E7, 2021).

Las docentes entrevistadas expresan claramente por qué enseñarían la dictadura cívico-militar, algunas expresaron cómo lo harían, pero no se pudo realizar un cruce de información entre lo dicho y una planificación docente que diera cuenta explícitamente de la enseñanza del tema central de la tesis. Aunque demostraron su interés por la temática en tanto construcción de la democracia y compromiso con una educación en DD. HH., al menos en el año lectivo que se realizó el trabajo de campo (2021), no se puede observar que enseñen la temática a través de las estrategias narradas.

En lo que respecta a la entrevista realizada a la exinspectora de la asignatura hasta el año 2021, al mencionar lo observado sobre la enseñanza de la dictadura en las visitas didácticas a la docencia del Derecho y Sociología en todo el territorio nacional, señaló:

Desde que estoy en el cargo de inspectora sobre dicha enseñanza, no lo he observado en todas las visitas realizadas. Muchas veces para ubicar el tiempo y formas de gobierno se hace mención al periodo. Se hace desde la oralidad, no pude observar ningún trabajo o estrategia. Es muy pobre la respuesta, pero real (Exinspectora, 2020).

Agregó además que en las distintas salas docentes de la que formó parte nunca se abordó la posibilidad de la enseñanza de la última dictadura del Uruguay, ya sea desde lo disciplinar o desde un trabajo interdisciplinario con otras asignaturas. Se entiende que la inspección no puede exigir aquello que no se explicita desde los diferentes programas de asignatura. Pero la sensación de su no enseñanza, en su opinión, no significa que no se aborde, pues dos de las docentes entrevistadas y una de ellas observada en su práctica de aula, abordaron la temática. La interrogante que subyace⁴², como señala Zaffaroni (2018), es por qué, a pesar de que ciertos docentes trabajan la temática en aula, persiste la idea de invisibilizar dicha enseñanza. Las siete docentes entrevistadas entienden que la asignatura Educación Social y Cívica tiene posibilidades de enseñanza de los mencionados contenidos. Pero, como señaló una de las profesoras —E8—, desde la Formación Docente del profesorado de Derecho la enseñanza, estrategias y sugerencias bibliográficas sobre el periodo dictatorial son casi nulas. En cuanto a la bibliografía, se pudo observar que la docente que abordó los contenidos en su aula, la docente E8, reseña en su planificación que, entre otras fuentes bibliográficas, utilizó el manual de

⁴² Sin la intencionalidad de dar respuesta a la misma.

Historia de tercer año de José Pedro Barrán, docente e historiador que no se ha abocado a la investigación del pasado reciente. Al mismo tiempo, se destaca la postura de la docente en indagar, buscar estrategias innovadoras de enseñanza ante el compromiso con una educación en DD.HH. Entonces, para que los programas de asignatura expliciten su enseñanza es necesario que el cambio de paradigma se inicie en Formación Docente, desde lo curricular y las prácticas de enseñanza.

Asimismo, en acuerdo con Greco, es necesario que quienes ostentan cargos o lugares de autoridad pedagógica, como es el caso de la exinspectora, generen espacios que «promuevan reuniones de docentes para pensar sus prácticas, compartir preocupaciones, armar proyectos más allá de la tarea concreta en el aula o, justamente, para pensarla de otro modo» (2016, p. 147). Se entiende que desde el colectivo docente de Derecho y Sociología y las inspecciones correspondientes, podrían generar ámbitos de discusión para abordar las inquietudes que se observaron en las entrevistas y que las mismas generen la posibilidad de producir un cambio en la currícula de los planes de estudio con relación a la dictadura y el pasado reciente del Uruguay.

3.3. Análisis de observación no participante y entrevista a la docente E8

El análisis de la observación no participante de una práctica de aula en noviembre del año 2021 en el Centro 2 a la docente E8 buscó conocer desde qué unidades programáticas se enseñó el pasado reciente relacionado con la dictadura cívico-militar, para luego observar y analizar las estrategias utilizadas en clase. A partir de ello se agregan aspectos narrados durante la entrevista a la docente y su planificación de clase.

Al decir de Beltrán (2010), cuando se observa una práctica de aula se hace visible el compromiso ético-político ante determinados contenidos culturales y cómo se sitúan los mismos en la interrelación de los aprendizajes con otras disciplinas. La docente E8 desplegó una didáctica del Derecho que trascendió lo establecido en la currícula oficial y el enfoque tradicional de la disciplina, para implementar otras prácticas educativas cuyo foco fue una educación en DD. HH. Al entender de Rodríguez (2011), el Derecho y su enseñanza se tornan un proyecto político cuando construyen y dialogan con la realidad social.

En concordancia con Sosa e Iglesias, el Derecho es la ciencia que estudia a la norma jurídica, que responde a

un conjunto de normas jurídicas que expresa, por lo menos algo nuevo y opinable en cuanto reconoce la necesidad de que el Derecho se componga de una pluralidad de normas. Y esa necesidad [...] surge de la [...] observación de la realidad (1998, p. 10).

Es decir, el Derecho aborda situaciones complejas y cambiantes en la sociedad y crea nuevas normas para regularlas. Lo hace desde la observación de la realidad y la comprensión de que las normas jurídicas deben adaptarse a las circunstancias cambiantes y las necesidades de la sociedad. Yendo a la observación de aula, se verificó que la docente interrelacionó un hecho de la realidad histórica, social y política del Uruguay desde una mirada interdisciplinaria entre la Historia y el Derecho. En concordancia con Demasi (2010), la educadora en su propuesta didáctica habilitó la democratización de un saber en particular: el golpe de Estado de 1973, haciendo valer una de las funciones del sistema educativo que es acercar y ofertar el conocimiento en los diferentes territorios de enseñanza.

De los contenidos abordados por la docente en el aula, la entrevista y la planificación diaria presentada a la investigadora, se desprendió el cómo se trabajó, qué enseñanzas se pusieron en juego y el para qué de esa enseñanza. Con ello se afirma que hubo un ejercicio profundo en el que además de transmitir saberes, amplió el escenario educativo para producir otros recorridos pedagógicos desde la disciplina del Derecho, parafraseando a De Alba (1998).

La docente abordó la temática basada en la unidad II «Formas de Gobierno» y lo trabajó transversalmente con la unidad IV sobre derechos humanos. Presentó el tema «El valor de la memoria para la progresividad de los DD. HH. en Uruguay» y, a través de la lectura compartida con el estudiantado del artículo 82 de la Constitución de la República Oriental del Uruguay⁴³, realizó la siguiente pregunta: ¿Uruguay siempre fue un país democrático?

Su planificación fue presentada antes de la entrada a campo y en la entrevista afirmó:

El hilo conductor es realizar un repaso sobre la forma de gobierno que adopta Uruguay, enfatizando que es un estilo de vida que se manifiesta en la dimensión política, social, cultural y económica (enumerando algunos de los principios de cada uno de ellos). En virtud de las interrogantes, tomo como disparador ¿Siempre Uruguay tuvo este tipo de gobierno o en algún momento de su historia fue imposible su aplicación? ¿Cuándo? (Docente E8, 2021).

La respuesta por parte de los estudiantes fue la de asociar el tema con el militarismo en Uruguay, que fue un periodo histórico de fines del siglo XIX (1875 a 1890). Ante el desconocimiento sobre la dictadura acontecida en Uruguay a fines del siglo XX por parte de

⁴³ «La Nación adopta para su Gobierno la forma democrática republicana. Su soberanía será ejercido directamente por el Cuerpo Electoral en los casos de elección, iniciativa y referéndum, e indirectamente por los Poderes representativos que establece esta Constitución; todo ello conforme a las reglas expresados en la misma.»

los alumnos, en la entrevista⁴⁴ la docente expresó la necesidad de abordar el tema desde la disciplina porque:

Si bien en nuestro programa analítico no está explícito, lo abordo y fundamento en despertar el interés del estudiante, como ciudadano que debe estar informado para conocer la realidad en la que vive, para que pueda debatir y argumentar. Además, no se podría explicar la democracia sin la contraposición de la dictadura (Docente E8, 2021).

En la observación de clase se desprende que ubicó el periodo histórico dictatorial en el año 1973, asociándolo con el concepto de memoria colectiva y la importancia de conocer lo sucedido para no que no vuelva a repetirse en el futuro, haciendo referencia también a la impunidad que aún continúa puesto que las violaciones a los DD. HH. fueron ejercidas por el Estado y este es responsable en un gobierno democrático de asumir lo realizado, buscando la verdad para así ejercer justicia. Al respecto, la docente expresó en la entrevista que aborda el tema

desde formas de gobierno, democracia, enfatizada como forma de vida y qué pasó en este periodo histórico con los DD. HH., con la democracia, desde 1973-1985. Y también lo abordo en la unidad de ciudadanía participativa. Este año en particular, lo voy a trabajar desde el valor de la memoria colectiva y lo progresivo de los DDHH en relación con la memoria (Docente E8, 2021).

Como reseña Jelin (2001), cuando se aborda la memoria como construcción social se pone en juego la reinterpretación de las experiencias colectivas e individuales. Enmarcada en un espacio de aula, la narrativa histórica de los episodios ocurridos durante la última dictadura tiene una función política y social en lo que respecta a los derechos humanos.

La docente trabajó la temática desde el paradigma de una educación en DD. HH., promoviendo la construcción y el sostenimiento de la democracia mediante la concepción de una ciudadanía activa, basada en la justicia social y la protección de los derechos fundamentales en una sociedad plural y diversa. Asimismo, el uso de las fotografías de sitios de memoria⁴⁵ como estrategia de enseñanza permitió reflexionar sobre un hecho histórico doloroso para la sociedad uruguaya. A través de las imágenes se remitió a aspectos de la memoria colectiva vinculada al pasado dictatorial del país. Al trabajar información histórica y jurídica sobre el periodo, y sus consecuencias en el presente, se está generando consciencia e impidiendo que esos acontecimientos caigan en el olvido. Se entiende además que, al servirse de ese recurso didáctico, permitió que las y los estudiantes se acerquen al concepto de *memoria*. La memoria,

⁴⁴ Anexo V.

⁴⁵ Trabajo mediante fotografías del Museo de la Memoria, <https://mume.montevideo.gub.uy/>.

además de ser un fenómeno contemporáneo —porque siempre es abordada desde el presente—, es un hecho cultural que se transmite de una generación a otra. En esa transmisión hay discursos y experiencias que en el ámbito de aula habilitan a un diálogo con otros campos del saber, como la Historia, la Sociología y el Derecho.

En relación a lo expresado anteriormente, la planificación de clase dice que:

Se retoma el concepto y función de la memoria ya trabajada en la clase anterior. ¿Por qué es importante no olvidar lo sucedido en el pasado? Rol de los museos y la memoria colectiva. Contextualizar la dictadura cívico-militar. Conceptualizar terrorismo de Estado en virtud de lo que establece la ley 18596. Presentar una serie de imágenes del Museo de la Memoria. Escuchar sus impresiones (Docente E8, 2021).

En cuanto a la participación del estudiantado al momento en que la docente comenzó a trabajar la temática, es de destacar que primaba el desconocimiento sobre la dictadura y sus años previos. La docente preguntó si lo habían trabajado en Historia, a lo que los estudiantes respondieron que no. A partir de allí, mostró fotografías del Museo de la Memoria, retomó el concepto de democracia y comenzó a trabajar el concepto de *gobierno autocrático*. Recurrió al concepto de *memoria familiar*, donde algunos estudiantes dicen que alguna vez escucharon hablar del tema, pero que no saben bien lo que es. Los estudiantes de tercer año del turno vespertino del Centro 2 preguntaron, por ejemplo, quién era el presidente en ese momento, cuántos desaparecidos hubo y cómo eran los liceos en esa época.

Al respecto, la docente expone en la planificación de clase:

En virtud de lo que sostiene las primeras líneas del programa analítico, es que enseñe el tema. El abordaje de un periodo tan oscuro y complejo de nuestra historia como lo fue la dictadura cívico-militar, tiene como objetivo brindar herramientas para que los estudiantes sean capaces de comprender que no es una lucha entre partidos políticos que se entrelazan con vehemencia y todo lo que ello implica hasta el día de hoy (Docente E8, 2021).

Como señala Díaz Barriga (1997), la docente en su práctica educativa generó o posibilitó en el proceso de enseñanza espacios para la reflexión y la innovación pedagógica mediante estrategias educativas enmarcadas en el contexto social y cultural del estudiantado. En la relación docente-estudiante promovió la participación y el trabajo colaborativo desde un enfoque constructivista, donde las y los estudiantes tuvieron un proceso activo ante las propuestas de la docente. La práctica de aula observada y la planificación presentada permitieron relacionar ambas variables de estudio con lo expresado por Coll (1991) sobre el currículum: la docente tomó decisiones sobre los contenidos culturales a trabajar y transmitir desde un compromiso con una educación en DD. HH., donde integró lo específico de la

disciplina del Derecho con otros campos disciplinares, como la Historia y tuvo en cuenta los conocimientos previos del estudiantado, es decir cómo estos construyen aprendizaje, cómo lo relacionan con otros saberes y cómo pueden interrelacionar lo aprendido con sus contextos más próximos.

Como reseña Contreras (1990), la práctica docente se trona reflexiva cuando la docencia tensiona, modifica y se apropia de los métodos y la forma o manera de ofertar los contenidos en función de la singularidad del estudiantado. Coll y Contreras comprenden al currículo como una construcción social y cultural donde, en el momento en que la docencia —como se observó en la práctica de aula— se interroga sobre el qué y el para qué de esos contenidos, se habilita a que el estudiantado conecte los mismos con sus experiencias y la realidad histórica y social de la cual forma parte.

Los conceptos descritos con anterioridad se relacionan con lo que la docente expresó a su vez en la entrevista:

Entiendo, que la enseñanza del pasado reciente o no solo [eso] es importante, sino fundamental desde tercer año de ciclo básico, desde nuestra asignatura en particular. No solo en lo que se expresa en el programa analítico, como también desde la planificación anual y de clase. Se puede trabajar desde diferentes pautas del programa. Entiendo, que la enseñanza de y desde los DD. HH. es transversal a diferentes partes del programa. En especial los principios de los DD. HH., para que los estudiantes tengan una mirada crítica, la progresividad de los mismos y lo bordo e interpelo los DD. HH. desde la progresividad (Docente E8, 2021).

Como subraya Núñez (2010), el hacer docente cobra significado cuando, en el entramado de relaciones humanas que habitan las instituciones educativas, los bienes culturales en sentido general se colectivizan para que sean apropiados y modificados por quienes lo reciben. A través del lenguaje, la docente materializa la narrativa pedagógica sobre el tema central de la investigación. Por su parte, Álvarez (2000) expresa que el discurso pedagógico adquiere significado cuando se desarrolla en un contexto de aula. Lo argumentativo, reflexivo y expositivo mediante la oralidad de la docente entrevistada y observada en su quehacer áulico, dio cuenta de la producción de significados, subjetividades y experiencias sobre el abordaje de la temática. La docente acompañó su narrativa con una secuencia didáctica que permitió visualizar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades diseñadas. Utilizó recursos didácticos como: imágenes del Museo de la Memoria contextualizadas con la Ley n.º 19.641 sobre declaración y creación de sitios de memoria histórica del pasado reciente y lo relacionó con el concepto de terrorismo de Estado. Con respecto a la selección de la literatura pertinente a la temática, la docente expresó en la entrevista:

Reconozco que es un desafío para el docente, ya que en la formación del profesorado tampoco se nos brindan herramientas o bibliografía sobre la temática, entonces queda a criterio del docente y en la búsqueda de este en material o textos para trabajar el tema (Docente E8, 2021).

Finalmente, el último contenido que se abordó en la clase de noventa minutos módulo fue el concepto de *derechos humanos* y sus principios. Con respecto a los tiempos pedagógicos, el tiempo disponible a trabajar se tornó temporal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la docente comentó la continuidad de la temática en próximas clases. Como expresaban los griegos a través de conceptos sobre el tiempo: *Chornos* y *Kairós*, donde el primero de ellos permite encuadrarlo en un espacio de aula, como ese tiempo lineal que se mide en hora módulo de clase. En cambio, el segundo concepto relacionado al aula remite a un tiempo significativo y de calidad donde lo que sucede no es medible cuantitativamente, pues responde a momentos de reflexión y oportunidades pedagógicas. En ese tiempo *Kairós* la docente abordó los contenidos claves que se desprenden de su planificación, la investigadora entiende que se logró contextualizar la dictadura cívico-militar cronológica y conceptualmente.

En cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas por la docente, la misma expresó que, en función de los grupos a su cargo en el Centro 2, el grupo de tercer año seleccionado para la observación de aula respondió a un criterio pedagógico, por ser el grupo que tiene un estudiantado más participativo, receptivo y con buenas habilidades para el debate y la argumentación. Al decir de Williams (1986), el aprender se hace significativo cuando las herramientas didácticas se piensan desde lo singular dentro de lo colectivo del estudiantado. En el momento en que la docente seleccionó el cómo trabajar los contenidos, se entiende que se produjo lo señalado por Witker (2015): la docente trascendió el paradigma tradicional del Derecho estableciendo nuevos escenarios de aprendizaje jurídico-políticos. Generándose también lo afirmado por Córdova (2015) en relación a que la disciplina del Derecho genera posibilidades de resolver problemas jurídicos y abordar aprendizajes cuando los mismos responden a hechos sociales, políticos e históricos que son de interés para una sociedad determinada.

Con respecto a la selección bibliográfica y estrategias didácticas sobre el tema central de la investigación, la docente expresó en la entrevista:

Me gustaría que, en formación docente, se explicitara en los diferentes programas de asignaturas que tenemos durante la formación, como así también se nos brinde material bibliográfico o estrategias didácticas para trabajarlo en las aulas. Porque más allá de la libertad de cátedra, es necesario que aparezca explícito en los programas de asignatura, como así también que se aborde durante la formación docente. [...] aunque haya mucha bibliografía, quizás no saben desde cuál

material trabajar o muchos docentes de la asignatura no lo trabajan porque no han tenido herramientas suficientes durante la formación o no saben qué literatura utilizar (Docente E8, 2021).

A pesar de lo que expresa la docente E8 sobre la escasa enseñanza durante el proceso Formación Docente sobre el pasado reciente relacionado a la dictadura cívico-militar, la misma fue capaz de investigar y relacionar interdisciplinariamente una enseñanza que desde lo disciplinar no le es reclamable. Algo que, desde su concepción ética y política ante el acto educativo, reivindicó en el aula la enseñanza de un pasado —no tan reciente— que encuentra en el espacio del aula su lugar por excelencia para problematizarlo con el estudiantado. Para abordar esos contenidos, la docente utilizó los siguientes recursos didácticos: interrogación didáctica, narrativa oral y otras estrategias innovadoras para la disciplina, como el uso de imágenes para interrelacionar las mismas con los contenidos trabajados. Al respecto, Dussel y Gutiérrez señalan que:

La imagen es hoy uno de los modos de representación más extendidos. [...] hay imágenes que valen mucho y otras que valen poco, y lo mismo puede decirse de las palabras. Pero aquello que nos enmudece, nos supera, nos conmueve y nos afecta, probablemente la tarea de la educación sea ofrecer palabras. Palabras nuevas, inquietas, provocadoras, explicativas, que intenten hacer hablar a las imágenes (2019, p. 11).

El enfoque interdisciplinario desde el cual la docente abordó la temática implicó, al decir de Leymoní y Fiore (2007), sortear la mirada tradicional del enfoque disciplinar para ampliar y enriquecer el aula con los aportes de otras disciplinas desde lo conceptual, procedimental u operativo sin que ello signifique abandonar lo específico de la asignatura. Entonces, la docencia que realiza su quehacer áulico desde una mirada interdisciplinaria, como lo observado en la práctica educativa de la profesora E8, demuestra que hay determinados contenidos que requieren de otras disciplinas para ser explicados de manera significativa y profunda. Como expresó la docente, ante la escasa formación que tuvo en su trayectoria educativa en el profesorado de Derecho entendió necesario el trabajo compartido con otra asignatura para abordar dicho conocimiento. Por ello, al terminar la clase, entregó al estudiantado una propuesta de evaluación final del curso, coordinado previamente con la docente de Historia. La evaluación consistió en la elaboración de un almanaque histórico-jurídico, donde los estudiantes debían responder a la consigna: *Un día como hoy...* dando cuenta de lo trabajado en el aula sobre el último golpe de Estado en Uruguay.

La labor áulica de la docente E8 dio cuenta de una práctica educativa que tuvo una acción educativa intencionada. Amplió el escenario educativo, acercando un conocimiento que hasta el momento, mediados de noviembre, no había sido trabajado por la disciplina de Historia.

Enriqueció el abordaje de algunas unidades del programa de Educación Social y Cívica a través de una enseñanza que no le es exigible, sorteando lo establecido en el programa oficial de la asignatura y presentó estrategias de enseñanza innovadoras en la disciplina del Derecho.

Capítulo IV: Conclusiones

Si bien se pudo dar cumplimiento a los objetivos, preguntas e hipótesis planteadas en la presente investigación, se abren nuevas preguntas y posibilidades de continuidad para estudios próximos. La información obtenida mediante la triangulación de fuentes diversas que se apoyaron en una metodología cualitativa permitió evidenciar la relación y consistencia entre la observación de aula, las entrevistas y las planificaciones. Asimismo, la metodología utilizada habilitó el poder continuar con la investigación a pesar de la suspensión de la presencialidad en el año 2021, momento en que se realizó el trabajo de campo.

El estudio comenzó a través de la siguiente hipótesis: la enseñanza del pasado reciente relacionado con la última dictadura cívico-militar en Uruguay guarda relación con el compromiso ético-pedagógico del profesorado de Derecho ante dicha enseñanza y no necesariamente con lo que se explícita u omite en los programas oficiales de la disciplina. De enseñarse tal contenido, significaría que la docencia del Derecho enseña un contenido que desde los programas oficiales de asignatura se presenta como ajeno, trasciende lo explícito del currículum y aborda la temática con un lenguaje y estrategias propias de la didáctica del Derecho. La comprobación de la hipótesis inicial se ha confirmado mediante la identificación de la enseñanza del pasado reciente en la observación no participante y en las narrativas de las entrevistadas y las planificaciones docentes.

Las docentes que abordan el golpe de Estado de 1973 con estudiantes de tercer año del ciclo básico evidencian que, a pesar de que el currículum se alinea con los mandatos normativos, al elegir qué enseñar, por qué y de qué manera, trascienden las expectativas o directrices establecidas por las autoridades, buscando impactar de manera significativa en el aprendizaje de sus estudiantes. Siguiendo a Terigi (2010), al momento en que la docencia opta por ciertas decisiones pedagógicas en su práctica en el aula, generando ambientes de enseñanza renovados, está identificando al estudiantado como poseedor de derechos, protagonista en el proceso educativo, partícipe activo en relación con los conocimientos presentados y con la habilidad de modificarlos. Como expresó una de las docentes, enseñar el pasado reciente en relación con la última dictadura cívico-militar en el último tramo de Educación Media Básica por parte de la

docencia del Derecho significa proteger y garantizar el derecho a aprender de un estudiantado que quizás no continúe el siguiente tramo educativo superior.

La tensión, tanto en aquellas docentes que abordan la temática como en aquellas que dijeron no trabajar la misma, se expresa en el hecho de superar lo establecido en la currícula y para ello fundamentar la enseñanza del periodo dictatorial desde los principios establecidos en la Ley General de Educación n.º 18.437 del año 2008 (artículo 11 sobre la libertad de cátedra) o desde los objetivos generales del programa de la asignatura —despertar el interés de los estudiantes en asuntos de relevancia pública, la responsabilidad que recae en el Estado y los derechos y deberes que tienen las personas en el contexto de un sistema democrático—.

Las subjetividades que produce la propia temática por ser sensible y controversial, así como las dificultades desde la formación del profesorado de Derecho ante la ausencia de la enseñanza sobre el tema, sumado a la pretendida objetividad que implicaría separarse de lo político partidario y el temor de lo que pensarán las familias si sus estudiantes comparten lo trabajado en aula estuvieron presentes en los relatos de las docentes que, si bien entienden la importancia de abordar el pasado reciente, optan por no hacerlo en tercer año del ciclo básico.

Del total de siete docentes entrevistadas, dos de ellas fundamentaron que los estudiantes son el obstáculo para no abordar la temática. Se entiende, en concordancia con Núñez (2010), que las mismas determinan al alumnado en función de lo que carecen, producto de sus características personales que, al entender de esas educadoras, limita la enseñanza de un determinado contenido. Las narrativas de esas profesoras, se pueden relacionar con cierta parte de los conceptos que se abordan en el capítulo introductorio «Tras las huellas de los conceptos político» del libro *¿Qué es la política?* de Hannah Arendt. En el sentido de que, según la autora, el lenguaje a menudo encapsula el pensamiento de una manera estática y el acto de pensar implica descongelar este pensamiento para descubrir su sentido original. Teorizar, en el caso concreto de lo dicho por estas docentes —y en relación al concepto que maneja Arendt sobre el acto de teorizar— implica redescubrir y recuperar el significado que se ha vuelto opaco o abstracto con el tiempo. Esto equivale a un ejercicio de recordar, es decir, ir de las raíces de los conceptos políticos hasta las experiencias concretas, que en su mayoría también son de naturaleza política. Al decir Arendt, al formar parte del mundo, nuestras experiencias nos proporcionan un acceso directo a él, donde la tarea consiste en investigar las actividades humanas a través de las lentes de nuestras experiencias más recientes y los temores que las acompañan (2019, pp. 11-12). En este sentido, se entiende que en lo narrado por esas profesoras están sus propias huellas, significaciones políticas y los temores más inmediatos sobre una determinada experiencia con relación al pasado reciente.

Por su parte, Collet-Sabé (2020) expresa que en el pensamiento docente hay discurso y práctica política, donde las mismas podrán superar —o no— lo establecido en los currículos oficiales, lo que también se confirmó en la entrevista a la exinspectora, quien afirmó no haber observado en sus visitas a los grupos de 3.^{er} año el tratamiento de la temática en aula.

A su vez, Jelin, al referir a los estudios sobre la memoria colectiva sobre pasados dolorosos, entiende que cuando lo discursivo y la experiencia personal se relacionan con la memoria como acontecimiento, lo que se busca es dar sentido a un pasado en común. Al decir de la autora, «están también quienes no tuvieron la “experiencia pasada” propia. Esta falta de experiencia [...] puede implicar una ruptura entre la memoria individual y las prácticas públicas y colectivas» (2001, p. 14). El silencio de las docentes ante la enseñanza del pasado reciente podría explicarse en lo que Jelin designa como un quiebre en la transmisión intergeneracional ante dicha enseñanza.

Al mismo tiempo, como reseña Álvarez (2010), la sociedad y los actores político-sociales a través de los discursos dicen sobre determinadas significaciones de la realidad social. En el actual contexto histórico del Uruguay, diferentes representantes políticos y sociales de turno han interpelado y cuestionado la enseñanza del quiebre del Estado de Derecho de 1973 en los distintos subsistemas de educación pública en Uruguay. Las docentes de Derecho que, en dos de los 72 liceos públicos de Montevideo, enseñaron el pasado reciente, pudieron superar lo explicitado en el programa de asignatura y también sortearon las injerencias de los gobiernos de turno ante una enseñanza que forma parte de una política educativa pública desde el año 2005. En acuerdo con Demasi (2010), las docentes comprendieron el programa de estudio como una secuencia de temas que encuadran el curso de la disciplina, pero que no significa delimitar la enseñanza a lo fáctico del mismo. Asimismo, también se acuerda con lo expresado por Zaffaroni (2018) en su investigación sobre la presencia de contenidos del pasado reciente en programas y manuales de historia para tercer año de ciclo básico y primer año de bachillerato en enseñanza secundaria, sobre el rol de las docentes como mediadoras pedagógicas, constructoras y diseñadoras de su metodología de enseñanza. Como sostiene la autora, las educadoras podrán ampliar los límites tradicionales del aula en lo que refiere a la enseñanza del pasado reciente explorando otros dispositivos de pedagógicos como: visitas a museos y monumentos conmemorativos, explorando la ciudad en busca de huellas de la memoria o generando encuentros con víctimas y testigos del terrorismo de Estado. En concordancia con Zaffaroni, si las docentes no consideran ninguno de estos valiosos aportes, como en el caso de la profesora E6 que, desde un enfoque tradicional, sugiere la lectura de un manual de Historia

de tercer año, el texto solo servirá para proporcionar información superficial con relación al régimen dictatorial (2018, pp. 113-114).

Se entiende que cuando se democratiza el conocimiento permite, al decir de Suárez (2007), promover, transformar y ampliar la praxis educativa mediante una acción intencionada desde un posicionamiento ético-político y disciplinar, lo que no todas las docentes que participaron de esta investigación pudieron realizar.

En lo que concierne al programa y las unidades didácticas desde las cuales se manifestó su enseñanza, la unidad II sobre la organización política nacional fue en la que mayoritariamente se dijo enseñar dicho periodo histórico. Esto fue corroborado en las visitas realizadas por la exinspectora de asignatura quien comentó que oralmente los docentes hacen referencia a la temática cuando abordaban los contenidos sobre formas de gobierno.

La práctica educativa observada abordó la enseñanza en cuestión desde el régimen de gobierno democrático para contraponerlo a lo suscitado el 27 de junio de 1973. De estas observaciones surgen algunas interrogantes que podrían dar continuidad a la presente investigación: ¿qué desafíos enfrentan los docentes al abordar temáticas tan sensibles y políticamente cargadas como la dictadura?, ¿qué enseñanza sobre el pasado reciente ha tenido la docencia del Derecho en transcurso de su formación docente?, ¿cómo influye la enseñanza del Derecho en la percepción y memoria colectiva sobre la dictadura uruguaya?, ¿cuáles son las limitaciones metodológicas de la docencia del Derecho ante la enseñanza del régimen dictatorial?, ¿qué posibilidades pedagógicas tiene la disciplina para que la enseñanza de la dictadura cívico-militar se explicita en los diferentes programas de la disciplina?, ¿por qué, a pesar que cierta parte de la docencia enseñe dichos contenidos, se percibe que no se aborda en el aula?, ¿qué cambio curricular se debería implementar en la formación docente del profesorado de Derecho y Sociología para que dicha enseñanza sea exigible desde la inspección de la disciplina?, ¿qué dicen haber aprendido los estudiantes sobre la enseñanza del pasado reciente desde el Derecho?

Asimismo, se estima que la investigación realizada puede contribuir para que la docencia aborde la temática en el aula desde algunas de las unidades del programa que se evidenciaron en el capítulo III de la presente tesis, así como también puede ser un insumo académico para dar continuidad a la misma. Pues, la didáctica del Derecho, en acuerdo con César Rodríguez (2011), se nutre de un paradigma político-social dialogante y conocedor del contexto en que está inmerso, por lo tanto, construye realidad social.

La enseñanza de la dictadura cívico-militar desde la disciplina del Derecho evidenció que es un campo del saber que se nutre e interactúa con otras ciencias humanísticas, donde la

docencia desplegó en su quehacer áulico un Derecho situado y comprometido ante los problemas histórico-sociales comunes y su implicancia en los mismos. En este sentido, la enseñanza impartida por varias docentes entrevistadas en esta investigación implicó también el hecho de dignificar la disciplina del Derecho ante los planes y programas de 1974, 1976 y 1983 bajo el régimen dictatorial. Los objetivos de estos programas se centraron en generar, a través de la asignatura Moral y Cívica, un tipo de ciudadano acorde a los valores morales y políticos de la dictadura. En acuerdo por lo expresado por Greising et al. (2011), el régimen dictatorial pretendió, mediante los contenidos del programa escolar de Moral y Cívica, en especial a través del concepto de familia, legitimar y perpetuar el patriarcado y, con ello, la desigualdad económica, social y política de sus miembros.

Las docentes que trabajaron contenidos vinculados al pasado reciente tomaron decisiones sobre qué enseñar y para qué enseñar mediante una acción intencionada que, como cita Coll, en la sala de aula observada se dio respuesta a las siguientes interrogantes: «¿Quiénes son los responsables de establecer los criterios de selección de los contenidos del currículum o elementos de esa cultura?, ¿qué contenidos o elementos de la cultura se seleccionan?, ¿cómo se organizan?» (1991, p. 325). Asimismo, la práctica docente observada se encuadró dentro de los objetivos que estableció el programa de Educación Social y Cívica de tercer año de ciclo básico de la Reformulación 2006. En este sentido, la docente tuvo en cuenta el interés y las características del grupo, jerarquizando los temas a enseñar, lo que fundamentó en el documento de enseñanza de clase, donde se observó la coherencia entre los contenidos al enseñar el pasado reciente y la concordancia con las metas de aprendizaje del curso mencionado.

En cuanto a las estrategias utilizadas para la enseñanza del pasado reciente, se observó que la profesora E8 recurrió al uso de la interrogación didáctica, lo que permitió la participación de las y los estudiantes y a la retroalimentación de los aprendizajes en relación al nivel de comprensión del alumnado sobre el pasado reciente. También utilizaron las narrativas orales con el estudiantado, lo que generó que las y los adolescentes pusieran en juego las habilidades argumentativas y de comunicación. Como se explicó en el capítulo I, a través de la oralidad el estudiantado argumentó e intercambió algunos relatos familiares sobre el periodo dictatorial, así como también determinados hechos acontecidos en la comunidad barrial en ese periodo histórico. Se observó en la planificación de una de las profesoras (E2) que también utilizó la estrategia de enseñanza mencionada para que el alumnado investigase y argumentase sobre temas relevantes que hacen a la construcción de la democracia.

Las docentes mencionaron en las entrevistas, y se constató en la observación no participante, el uso de estrategias de enseñanza específicas del Derecho: el trabajo con documentos legales. Una de las profesoras (E8) recurrió al artículo 82 de la Constitución como disparador para abordar la temática. Otra docente (E2) se centró en la enseñanza de uno de los elementos del Estado: territorio, en particular la situación jurídica de las embajadas en el territorio uruguayo. Lo abordó desde una perspectiva investigativa, donde el estudiantado debió buscar información sobre el secuestro y desaparición forzada de la Maestra Elena Quinteros en 1976 en la embajada de Venezuela. La misma docente recurre al manual de tercer año de Educación Social y Cívica: *Ciudadanos hoy*, en el que se aborda el pasado reciente relacionado con la última dictadura en el Uruguay en la unidad II, unidad III y unidad IV del programa de asignatura.

Hubo un desplazamiento de las estrategias tradicionales por parte de la docente que enseñó dicho contenido, dando lugar a la implementación de estrategias innovadoras. Al decir de Baquero (1997), ello permitió que el aula se convierta en un espacio donde las docentes y el estudiantado problematizaron, debatieron y reflexionaron sobre las violaciones a los DD. HH., el terrorismo de Estado, las desapariciones forzadas, el exilio y el asilo político. Las propuestas museales, en particular el Museo de la Memoria y el concepto de memoria individual y colectiva, se presentaron como estrategia para su abordaje.

En lo referente a los hallazgos en la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho, tal como se analizó en el capítulo III, se observó que cierta parte del colectivo docente de la disciplina mencionada demostró interés en problematizar y analizar, investigar y colectivizar entre pares el alcance de determinada normativa jurídica en cuanto a lo acontecido en el gobierno de facto. Los artículos académicos hallados se centraron en analizar o problematizar la Ley de Caducidad de la pretensión punitiva del Estado n.º 15.848. Como se señaló en el capítulo metodológico, el volumen o cantidad de números impresos en la revista *Un Espacio Necesario*, no es continuo y depende de diversos factores para su realización. Al momento de la indagación en octubre del año 2021, en las últimas revistas publicadas (2019) no se encontraron artículos de docentes que reflexionaran sobre la temática. Pero ello no implica que no haya continuidad o interés por parte de las y los profesores en seguir indagando sobre el pasado reciente. Se entiende que a través de dos manuales de la asignatura, como lo son: *Ciudadanos hoy* —tercer año de ciclo básico del año 2014—⁴⁶ y *Con*

⁴⁶ El manual de estudio del año 2014 de los autores Garrido et al., corresponde a la segunda edición ampliada y revisada y publicada por Editorial Contexto.

todo derecho —Derecho y Ciencia Políticas de 6.º de bachillerato del año 2017—⁴⁷, las y los profesores autores desarrollan e interrelacionan algunas unidades de las asignaturas del Derecho⁴⁸ con el gobierno dictatorial.

A modo de síntesis, se entiende que la docencia es una práctica social intencionada y, como se observó en el estudio, son las educadoras quienes, mediante su posicionamiento pedagógico, pueden ampliar los escenarios de aprendizaje, dando lugar a nuevos significados sobre la disciplina del Derecho y su enseñanza. Como reseña Santos (2013), cada territorio educativo es un lugar común que posibilita una praxis intencionada en relación con temas que hacen a una ciudadanía informada y crítica. En los territorios educativos de los Centros 1 y 2 se permite observar que parte de las docentes superaron lo establecido en los planes de estudio y las subjetividades que genera una enseñanza tan sensible como lo es el terrorismo de Estado. Los hallazgos de esta investigación abren posibilidades para repensar los contenidos del programa de la asignatura Educación, Social y Cívica con relación a la enseñanza de la dictadura cívico-militar y la visibilidad de dicha forma de gobierno en el programa mencionado. Con ello también se demostró que su enseñanza depende más de la postura docente ante dicho aprendizaje que de lo explicitado, oculto o invisibilizado en un currículum.

⁴⁷ El manual de estudio del año 2017 de los autores Cabral et al., corresponde a la segunda edición, la cual fue publicada por Editorial Contexto.

⁴⁸ En especial desde tipos de gobierno: democracia y autocracia y la unidad sobre DD. HH.

Referencias bibliográficas

- Adamoli, M. J. (2021). *Los sitios de memoria como desafío pedagógico: una guía educativa*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Álvarez, A. (2000). *Poética del habla cotidiana*. Universidad de los Andes.
- ANEP/CFE. (2008). *Programa Ciencia Política*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/derecho/tercero/ciencia_politica.pdf
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Ardèvol E., Bertrán, M., Callén, B., y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 72-92.
- Arendt, H. (2019). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Bacchetta, V. (2023). *Las historias que no nos contaron: 1973, Golpe de Estado, Huelga General*. Editorial Sitio de la Memoria.
https://sitiosdememoria.uy/sites/default/files/2023-06/las-historias-que-no-nos-contaron_f1-6-2023.pdf
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo veintiuno editores.
- Baquero, R. (1997). *La educabilidad bajo sospecha*.
https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Basso, S. (2010). La educación sexual: una política estratégica para el sistema educativo público uruguayo. En L. Yarzabal (Coord.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN (2005-2009)* (pp. 211-237). ANEP-CODICEN.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Beltrán, F. (2000). Las instituciones en el cruce de caminos. En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni (Comp.), *Políticas, instituciones y actores de la educación*. Novedades Educativas.
- Bendix, R. (2004). *Estado nacional y ciudadanía*. Amorrortu editores.
- Benjamín, W. (1982). Experiencia y pobreza [1933]. *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Bernardoni, C. (2018). *Enseñanza de la historia reciente en bachillerato: Estrategias docentes en liceos públicos de Paysandú* (Tesis de grado. Facultad Latinoamericana de

- Ciencias Sociales, Programa Uruguay.)
<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/706/Bernardoni%2cC.Ense%2c3%blanza.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bresciano, J. A. (2013). Memoria histórica e identidades colectivas. En J. A. Bresciano (Comp.), *La memoria histórica y sus configuraciones temáticas. Una aproximación interdisciplinaria*. Ediciones Cruz del Sur.
- Cabral, C., Garrido, R., y Sabatovich, D. (2017). *Con todo derecho*. Contexto.
- Cabral, C., González, M., Rey, M. y Torterolo, M. (2008). ¿Derogación o anulación de la Ley 15.848? *Un espacio necesario*, 18(11), 39-45.
- Caetano, G. (2016). *Uruguay: el «país modelo» y sus crisis. Tomo III - 1930/2010*. Fundación MAPFRE.
- Camors, J. (21 de noviembre de 2017). Seminario internacional. *Alfabetización cultural escrita y prácticas sociales de inclusión de jóvenes y adultos*. IPES.
- Candau, J. (2006). *Antropología de la memoria*. Nueva visión.
- Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y Matices* (pp. 55-86). Gedisa.
- CES. (1993). *Programa de Educación Social y Cívica tercer año - Ciclo básico*.
- CES. (2006). Programa de Historia. Recuperado de:
<https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/historia.pdf>
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.
- Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Claxon, G. (1991). *Educación mentes curiosas*. Visor.
- Coitinho, V. (2005). Ley de caducidad. Un paréntesis en la democracia. *Un espacio necesario*, 11, 32-35.
- Coitinho, V., Donya M. A., Fernández, S., y Muraglia A. (2016). ¿Construimos ciudadanía? Contexto.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Collet-Sabé, J. (2020). Qué es el territorio para la escuela: ¿decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña (España). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 351-364.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-282>
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal Universitaria.

- Córdova, L. (2015). ¿Cómo mejorar la enseñanza del derecho? Ideas para un debate. *La Razón, La Gaceta Jurídica*.
https://www.academia.edu/17729711/_C%C3%B3mo_mejorar_la_ense%C3%B1anza_del_Derecho_Ideas_para_un_debate
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Demasi, C. (2010). La enseñanza de la historia reciente: debates y resultados. En L. Yarzabal (Coord.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009* (pp. 183-209). ANEP-CODICEN.
- Demasi, C. (2019). *El 68 uruguayo: el año que vivimos en peligro*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y Currículum*. Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Dobles, I. (2009). Ignacio Martín Baró y psicología de la liberación: un desafío vigente. En M. González (Comp.), *Teorías psicosociales* (pp. 207-230). Universidad de Costa Rica.
- Dodebei, V., Farias, F. R. de, y Gondar, J. (2016). Por que memória social? [¿Por qué la memoria social?] *Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em Memória Social*. Edição especial, 9(15).
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une: cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo veintiuno editores.
- Duschatzky, S. (2012). *Maestros Errantes: experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2013). *Escenas en escuela*. Paidós.
- Dussel, I. (2006). El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. En *Proyecto Explora – Pedagogía: La Escuela Argentina: Una Aventura entre Siglos*.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp.). (2019). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Escoto, L. (2006). Rol docente. *Un espacio necesario*, 9(12), 16-17.
- Fattore, N. (2007). *Las formas de lo escolar*. Editorial del Estante.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Ferrer, G. y Caldani, F. (2015). *Análisis de los procesos de formulación curricular en Uruguay durante el periodo 2006-2008: subsistemas de educación primaria, secundaria y técnica*. INEE.

- Fiore, E. y Leymonie Saenz, J. (2007). *Didáctica Práctica: para la enseñanza media y superior*. Grupo Magro.
- Frega, A. (2008). Combates para la historia reciente. En M. Franco y F. Levin (Comp.), *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Frigerio, G. (1992). *Las instituciones educativas, cara y ceca: elementos para su comprensión*. Troquel.
- Frigerio, G. (Comp.). (1994). *Currículum presente, ciencia ausente: normas, teorías y críticas. Tomo I*. Miño y Dávila Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.). (2005). *Educación: ese acto político*. Del Estante editorial.
- Fucito, F. (1993). *Sociología del Derecho: el orden jurídico y sus condicionantes sociales*. Universidad.
- Funes, A. (2016). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63810504>
- Garrido, R., Harriett, S., Ramallo, J. y Traversa, F. (2014). *Ciudadan@s hoy*. Contexto.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacía una teoría interpretativa de la cultura y juego profundo: notas sobre la niña de gallos en Bali. En *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno, S. y Pérez Gómez, A. (1991). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Morata.
- Giorgi, V. (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. Seminario: Drogas y exclusión social. Encare RIOD Nodo Sur. Atlántica.
- Goetz, J. P., y LeCompte M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Ediciones Morata.
- González, J. (2023). Los militares y su deriva hacía la dictadura. En M. Broqueta y G. Caetano, (Coord.), *Historias de los conservadores y los derechos en Uruguay: guerra fría, reacción y dictadura*. Banda Oriental.
- Greco, M. B. (2016). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto en tiempos de transformaciones*. HomoSapiens.
- Greiff, P. (2014). *Informe del relator especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición*. Naciones Unidas.
<https://digitallibrary.un.org/record/780611?ln=es>
- Greising, C., Pérez, C., Rostan, E. y Silva Schultze, M. (2011). *Historia uruguaya: la dictadura, 1973-1984*. Banda Oriental.

- Hartog, F., y Revel, J. (2001). Note de conjuncture historiographique [Nota de coyuntura historiográfica]. En F. Hartog, y J. Revel (Eds.), *Les usages politiques du passé*. Éditions de l'École.
- Hassoun, J. (1994). *Los contrabandistas de la memoria*. Editorial de la flor.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98921>
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Paidós.
- INEEd. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum: los planes de estudio de Educación Primaria y Media en Uruguay*. INEEEd.
- INEEd. (2016). *Plan Ciclo Básico 2009: la mirada de los actores*. INEEEd.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. (10 de agosto de 2020). *Sobre el proyecto de ley para «reinstalar» la Ley de Caducidad*. <https://www.gub.uy/institucion-nacional-derechos-humanos-uruguay/comunicacion/noticias/sobre-proyecto-ley-para-reinstalar-ley-caducidad>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo I*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Fórum Qualitative Social Research*, 6(2). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- Korzeniak, J. (2001). *Primer curso de Derecho público. Derecho constitucional*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Paidós.
- Maciel de Olivera, C. (2014). La planificación y sus formas. En Burguez, S., Maciel de Olivera, C. y Gonzalez, V., *Planificación educativa: Perfiles y configuraciones* (pp. 54-70). ANEP-CODICEN. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/libro%20planificacin%20educativa.pdf>

- Marchesi, A. (2002). ¿«Guerra» o «Terrorismo de Estado»? Recuerdos enfrentados sobre el pasado reciente uruguayo. En E. Jelin (Ed.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «in-f élites»*. Siglo XXI.
- Marchesi, A. y Markarian, V. (2023). La última dictadura en el pasado y el futuro de las derechas uruguayas. En M. Broqueta y G. Caetano (Coord.), *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay: guerra fría, reacción y dictadura*, (pp. 393-409). Banda Oriental.
- Martínez, A. (2020). *Estrategias de enseñanza utilizadas en las prácticas del estudiantado de Derecho de Didáctica III en Uruguay*. (Tesis de grado, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales Programa Uruguay).
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1951>
- Martinis, P. (2010). La incorporación de las TIC a la educación pública, realidades y desafíos. En L. Yarzabal (Coord.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN, 2005-2009*, (pp. 277-293). ANEP-CODICEN.
- Mazzucchi, M. y Ferreira, F. (2012). *Memória e esquecimento [Memoria y esquecimiento]*. Universidade Federal de Pelotas.
https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2016/11/Memoria_Esquecimento_e-book.pdf
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (30 de octubre de 2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. (Resumen de presentación de la conferencia brindada en su vista al Doctorado en Ciencias de la Educación). FaHCE-UNLP. <https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>
- Mendoza Juárez, Y. L. y Mamani Gamarra, J. E. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la facultad de ciencias sociales de la universidad nacional del altiplano - puno 2012. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1), 58-67.
- Molina, T. (2003). Características del discurso oral pedagógico. *Lengua y Habla*, 8(1), 80-96.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003894>
- Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica para la Eso*. Graò.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Síntesis.
- Nino, C. (2020). *Derecho, moral y política*. Siglo Veintiuno.
- Núñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas*. UOC.

- Paredes Pose, G. (2011). *La construcción de la memoria histórica de jóvenes sobre la última dictadura en Uruguay*. (Tesis de Maestría, FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires).
- Pasturino, M. (2012). La educación uruguaya en el cambio de siglo: políticas educativas de la Administración Nacional de Educación Pública. Años 1985-2009. En N. Benjamín (Coord.), *1960-2010: Medio siglo de historia uruguaya*, (pp. 399-501). Banda Oriental.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XI(1), 15-29.
- Pérez Aguirre, L. (2002). *Educación y derechos humanos ante los desafíos del siglo XXI*. Universidad de la República.
- Pérez, M. (2012). Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 20, 31-49.
- Pérez, M. (2015). Una mirada a los procesos de formulación de los planes de estudio vigentes (2006-2008). *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. INEE.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa. <https://iinnuar.files.wordpress.com/2014/04/la-escuela-inteligente-perkins.pdf>
- Peroni, G. (2002). Testimonios de mujeres y memoria: un armado singular. En Taller de Género y Memoria - Expresas políticas, Memorias para armar dos: ¿quién se portó mal? Selección de testimonios (pp. 9-19). Senda. <https://sitiosdememoria.uy/sites/default/files/2021-03/memoriaparaarmartomo2.pdf>
- Pozo, J. y Monereo, C. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI Santillana.
- Prats, M. (2010). La educación pública desde una perspectiva de Derechos Humanos. En L. Yarzabal (Coord.), *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN. 2005-2009*, (pp. 155-182). ANEP-CODICEN.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Ramanillos, M. y Larrosa, J. (1995). *Dejame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Qulies, O., y Herrera Torres, L. (2005). Práctica del análisis de datos cualitativos: proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de*

- Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XI(2)*, 133-154.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rodríguez, C. (2008). Copia de Procesos Subjetivos y la Institución de la Educación.
<https://cfe.schoolology.com/course/5334327677/materials/gp/5396748672>
- Rodríguez, C. (coord.). (2011). *El derecho en América Latina: una mirada para el pensamiento jurídico del Siglo XXI*. Siglo veintiuno.
- Rojas, P. (2000). Los jóvenes y la memoria: una mirada diferente sobre el pasado. Bailando sobre las cenizas. *Puentes, I(2)*.
- Sánchez Vázquez, M. J., y Blas Lahitte, H. (2013). Investigación en Ciencias Humanas: aportes para la integración de sus pautas cognitivas desde una epistemología relacional. *Fundamentos en Humanidades, XIV(27)*, 7-30.
- Santos, L. (2007). *La cadena retextualizadora: la burocratización del saber*.
<https://virtual.flacso.edu.uy/mod/folder/view.php?id=8469>
- Santos, M. (2013). *Manual de mapeo colectivo*. Tinta Limón.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Scribano, A. (2004). Conocimiento socialmente disponible y construcción de conocimiento sociológico desde América Latina. *Investigaciones sociales, (12)*, 289-311. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N12_2004/a13.pdf
- Segundo, M. (2009). *Educación Social Acto político y ejercicio profesional Adesu*. ADESU.
- Skliar, C. (2016). *La educación (que es) del otro*. Noveduc.
- Sosa, A. e Iglesias, E. (1998). *Introducción al conocimiento jurídico*. Editorial Nueva Jurídica.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción*, (pp. 1-36). Novedades Educativas.
- Taborda, P. (2018). *Educación, memoria y derechos humanos: la historia reciente en el aula*. (Tesis de grado, Universidad de la República, Uruguay).
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20369/1/TDes_TabordaP%C3%ADa.pdf

- Terigi, F. (2007). Los desafíos que presentan las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación* (pp. 9- 16). Santillana.
https://virtual.flacso.edu.uy/pluginfile.php/15804/mod_book/chapter/8061/TeriggiQueDebeSaberUnDocente.pdf
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO.
- Uruguay. (1967). *Constitución de la República*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Vargha, E. (2015). *Recursos para la escritura en ámbitos educativos: Narrativa docente*. ANEP-CODICEN-Prolee.
- Villaseñor, I. (2008). Metodología para la elaboración de guías de fuentes de información. *Investigación bibliotecológica*, 22(46), 113-138.
- Williams, L (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Martínez Roca.
- Witker, J. (2015). Las Ciencias Sociales y el Derecho. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XLVIII, (142), 339-358.
<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/4923/6274>.
- Xicart, M. (2012). Nuevas formas de trabajar la identidad y la historia. *Quehacer Educativo*, Año XXII (114), 61-65. <https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/830-nuevas-formas-de-trabajar-con-la-identidad-y-la-historia>
- Yarzabal, L. (Comp.). (2010). *Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN, (2005–2009)*. ANEP-CODICEN.
- Yuri, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen II*. Brujas.
<https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/tc3a9cnicas-para-investigar-volumen-2-yuni-josc3a9-alberto-y-urbano-claudio-ariel.pdf>
- Zaffaroni, E. (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 de grado, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales Programa Uruguay). <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16052?mode=full>

Leyes

- Uruguay. (1973, enero 09). Ley n.º 14.101: Ley sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e industrial, denominándola consejo nacional de educación. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/14101-1973>
- Uruguay. (1985, marzo 08). Ley n.º 15.737: Ley de Amnistía. Aprobación de la convención americana sobre derechos humanos llamada pacto de San José de Costa Rica. Creación de la comisión nacional de repatriación. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15737-1985>.
- Uruguay. (1986, diciembre 22). Ley n.º 15.848: Ley de caducidad de la pretensión punitiva del Estado. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15848-1986/1>.
- Uruguay. (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008#:~:text=%2D%20Todos%20los%20habitantes%20de%20la,un%20derecho%20de%20los%20padres>.
- Uruguay. (2009, setiembre 18). Ley n.º 18.596: Ley de Reparación de las víctimas de la actuación ilegítima del Estado en el periodo comprendido entre el 13 de junio de 1968 y el 28 de febrero de 1985. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18596-2009>
- Uruguay. (2011, octubre 27). Ley n.º 18.831: Ley de Restablecimiento de la pretensión punitiva del Estado para los delitos cometidos en aplicación del terrorismo de Estado hasta el 1.º de marzo de 1985. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18831-2011>
- Uruguay. (2018, julio 13). Ley n.º 19.641: Declaración y creación de Sitios de Memoria Histórica del pasado reciente. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19641-2018>
- Uruguay. (2019, setiembre 2019). Ley n.º 19.822: Cométase a la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo la búsqueda de las personas detenidas y desaparecidas. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19822-2019>.

Páginas Web

ANEP-CES. (2006). Reformulación 2006.

https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/regevalen_ero2010tercera.pdf

ANEP-CES. (02 de diciembre de 2020). *Reformulación 2021*.

https://www.ces.edu.uy/files/5185-20_15_12_20.PDF

Convención Americana sobre DDHH 1969. (Pacto de San José de Costa Rica). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo Facultativo; Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/15737-1985>

Prensa

El Observador. (9 de noviembre de 2022). Reforma educativa: eliminan bibliografía de Demasi para tartar la dictadura y la cambian por libro de Sanguinetti. *El Observador*.

[https://www.elobservador.com.uy/nota/reforma-educativa-eliminam-bibliografia-de-](https://www.elobservador.com.uy/nota/reforma-educativa-eliminam-bibliografia-de-demasi-para-tratar-la-dictadura-y-la-cambian-por-libro-de-sanguinetti--2022119142629)

[demasi-para-tratar-la-dictadura-y-la-cambian-por-libro-de-sanguinetti--2022119142629](https://www.elobservador.com.uy/nota/reforma-educativa-eliminam-bibliografia-de-demasi-para-tratar-la-dictadura-y-la-cambian-por-libro-de-sanguinetti--2022119142629)

Marcha. (1968, 20 de julio). *Marcha n 1411*.

<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/1964>

Rodríguez, H. (29 de noviembre 1968). Una tarea postergada. *Marcha*.

<http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/2825>

Anexos

Anexo I.

Figura I: objetivos, categorías y subcategorías del problema de investigación

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
<p>Analizar la enseñanza del pasado reciente relacionado con la dictadura cívico-militar en Uruguay a través de discursos, documentos y práctica docente del profesorado de Derecho en dos liceos públicos de Montevideo en el periodo 2019-2021.</p>	<p>Indagar en distintos documentos oficiales, planificación de clase o anual de la docencia de Educación Social y Cívica sobre la enseñanza del pasado reciente en el Uruguay y en documentos de la Asociación de Profesores de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología.</p> <p>Identificar las unidades o contenidos del programa de Educación Social y Cívica desde los cuales abordan la enseñanza del pasado reciente las y los docentes de Derecho en el quehacer áulico.</p> <p>Describir las estrategias que utilizan las y los docentes de Derecho para abordar el tema central de la investigación</p>	<p>Pasado reciente.</p> <p>Posición docente.</p> <p>Planificación docente.</p> <p>Documentos de la Asociación de Profesores de Ed. Social y Cívica, Derecho y Sociología.</p> <p>Enseñanza del Derecho sobre el pasado reciente</p> <p>Estrategias de enseñanza</p>	<p>Conceptualización.</p> <p>Práctica y discurso docente.</p> <p>Conceptualización.</p> <p>Didáctica del Derecho.</p> <p>Conceptualización.</p> <p>Didáctica del Derecho</p> <p>Programa y unidades curriculares</p> <p>Tradicionales - Innovadoras</p>

(Elaboración propia)

Anexo II: pautas de entrevistas docentes

Docente E1

- 1) ¿Entiendes que es necesaria la enseñanza del pasado reciente relacionado con la dictadura cívico-militar en el Uruguay desde la disciplina del Derecho, por qué?
- 2) ¿Entiendes que la enseñanza de los derechos humanos desde la asignatura Educación Social y Cívica guarda relación con el pasado reciente del Uruguay?
- 3) ¿Desde tu rol docente has enseñado o piensas enseñar la temática con los estudiantes de tercer año?
- 4) En caso de ser negativa la respuesta anterior, ¿cuál sería la explicación o fundamento pedagógico ante preguntas o dudas de un estudiante sobre la última dictadura cívico-militar en el Uruguay?

5) ¿Consideras que la enseñanza del pasado reciente deberla estar explicitada en el programa de Educación Social y Cívica, por qué?

6) ¿Quisieras agregar algo más sobre la temática?

Docente E6

1) ¿Entiendes que es necesaria la enseñanza del pasado reciente relacionado con la dictadura cívico-militar en el Uruguay desde la disciplina del Derecho, por qué?

2) ¿Entiendes que la enseñanza de los derechos humanos desde la asignatura Educación Social y Cívica guarda relación con el pasado reciente del Uruguay?

3) ¿Desde tu rol docente has enseñado o piensas enseñar la temática con los estudiantes de tercer año?

4) En caso de ser negativa la respuesta anterior, ¿cuál sería la explicación o fundamento pedagógico ante pregunta/s o duda/s de un estudiante sobre la última dictadura cívico-militar en el Uruguay?

5) ¿Consideras que la enseñanza del pasado reciente deberla estar explicitada en el programa de Educación Social y Cívica, por qué?

6) ¿Quisieras agregar algo más sobre la temática?

Docentes E2, E3, E4, E7 y E8

1) ¿Entiendes que es necesaria la enseñanza del pasado reciente relacionado con la dictadura cívico-militar en el Uruguay desde la disciplina del Derecho, por qué?

2) ¿Entiendes que la enseñanza de los derechos humanos desde la asignatura Educación Social y Cívica guarda relación con el pasado reciente del Uruguay?

3) ¿Desde tú rol docente de asignatura has enseñado o piensas ensañar la temática con los estudiantes de tercer año?

4) ¿Desde qué unidades del programa de Educación Social y Cívica lo abordas?

5) ¿Qué estrategias metodológicas utilizas?

6) En el entendido que dicha enseñanza no se encuentra explicitada en el programa de Educación Social y Cívica, ¿entiendes que es necesario fundamentar su abordaje en la planificación de clase o anual?

7) ¿Quisieras agregar o comentar algo más sobre la enseñanza del pasado reciente en el Uruguay?

Exinspectora de asignatura de Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho E5

1) Desde tu rol de inspectora de asignatura de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología, ¿has podido observar en las visitas de inspección a docentes de Educación Social y Cívica la enseñanza del pasado reciente vinculado a la dictadura cívico-militar en el Uruguay?

2) En caso de ser afirmativa tu respuesta, ¿desde qué unidades del programa de tercer año lo han trabajado los docentes? ¿Cuáles fueron los últimos años en que observaste que abordaran el tema?

3) ¿Lo han hecho desde lo disciplinar o en trabajo interdisciplinario, en dupla o en proyecto institucional, por ejemplo?

4) ¿Qué estrategias metodológicas han utilizado los docentes para trabajar el pasado reciente?

5) ¿Las planificaciones de clase o anuales concordaban en sus objetivos, fundamentación, contenidos y estrategias con lo visto en la vista de inspección?

6) ¿Quisiera agregar algo sobre la enseñanza del pasado reciente desde la disciplina del Derecho?

Anexo III

Figura II: Nota de campo: observación directa no participante.

Docente E8 5 de noviembre de 2021. Tercero de Educación Social y Cívica del turno vespertino en Centro 2

<p>Centro: 2</p> <p>Nivel de enseñanza: 3.º</p> <p>Grupo: 3.º</p> <p>Fecha: 5/11</p> <p>Tema: El valor de la memoria para la progresividad de los derechos humanos en Uruguay.</p>	<p>Sí.</p>	<p>Unidad II: Formas de gobierno y transversalmente Unidad IV sobre DDHH</p>	<p>Expositiva</p> <p>Participativa</p> <p>Mediante el uso de PowerPoint presenta imágenes del Museo de la Memoria y memoriales de desaparecidos.</p>
<p>Clase</p>	<p>¿Cómo conceptualiza el pasado reciente en el Uruguay?</p> <p>Mediante formas de gobierno. Lee junto a los estudiantes el artículo 82 de la Constitución de la República.</p> <p>Luego realiza una pregunta disparadora: ¿Uruguay</p>	<p>¿Vincula la enseñanza del pasado reciente con los DD. HH.?</p> <p>Sí, trabaja los principios de los DD. HH.</p> <p>¿Lo vincula con otros contenidos del programa?</p> <p>Sí, centralmente con gobierno, pero lo relaciona con los principios de los DD. HH. Y toma el concepto de memoria colectiva</p>	<p>¿Utiliza solo los recursos tradicionales para abordar la temática (pizarrón, oralidad)?</p> <p>Oralidad.</p> <p>¿Realiza salidas didácticas en relación a la enseñanza del pasado reciente?</p> <p>No, dado que, según expresa la docente, el Museo de la Memoria</p>

	<p>siempre fue un país democrático?</p> <p>¿Cómo lo ubica cronológicamente?</p> <p>A partir de 1973.</p> <p>¿Lo relaciona con otra disciplina?</p> <p>Con Historia.</p>	<p>para abordar que fue una parte de nuestra historia que atravesó a toda la sociedad y para no repetir y la impunidad que aún continúa desde la violación a los DD. HH. por parte del Estado. Retoma también el concepto de fines del Estado y su relación con los regímenes autocráticos. Aborda el concepto de terrorismo de Estado y quienes fueron víctimas. Nombra el exilio.</p>	<p>producto del covid-19 tenía acotada su vista.</p> <p>¿Recurrir a recursos pedagógicos como fotografía, videos, audio?</p> <p>Si, fotografías.</p>
<p>Participación</p> <p>¿Se generaron espacios de participación para el estudiantado?</p> <p>¿Se tomaron en cuenta los conocimientos previos de las y los adolescentes?</p>	<p>Sí, ante preguntas abiertas y reflexivas recurre a la memoria familiar, al valor y reflexión sobre la democracia y los DD. HH.</p> <p>Sí, a partir del desconocimiento de los estudiantes, la docente pregunta si lo han trabajado en historia, los estudiantes responden que no. Luego comienza a mostrarle fotografías del Museo de la Memoria, retoma el concepto de democracia y comienza a trabajar gobierno autocrático. Recurre al concepto de memoria familiar, donde algunos estudiantes dicen que alguna vez escucharon hablar del tema, pero que no saben bien lo que es.</p>		
<p>Desarrollo de clase</p> <p>¿Cómo es la interacción de las y los estudiantes con los contenidos abordados?</p> <p>¿El estudiantado relaciona la temática con otras asignaturas?</p> <p>¿Se proponen actividades</p>	<p>Los estudiantes participan y preguntan, por ejemplo, quién era el presidente en ese momento, cuántos desaparecidos hubo y cómo eran los liceos en ese momento. Lo relacionan con historia, pero desconocen el tema. Se propone una actividad interdisciplinaria con Historia como cierre de curso. La misma consta de elaborar un almanaque</p>		

grupales o individuales para trabajar la temática?	histórico-social y jurídico, donde los estudiantes deben responder a la consigna: <i>Un día como hoy...</i> Siendo una de las propuestas dar cuenta sobre el último golpe de Estado en Uruguay.		
Actividad de cierre ¿Se realiza una síntesis de lo trabajado? ¿Se deja el tema abierto para abordar en la siguiente clase? ¿Se propone actividad de cierre?	SÍ, mediante un cuadro comparativo entre democracia y dictadura. El tema queda abierto por una cuestión de tiempo de aula. Debate sobre democracia y ciudadanía.		

(Elaboración propia)

Anexo IV: Planificación de clase o anual de las entrevistadas de los Centros 1 y 2

Docente E 1

Planificación anual: Educación Social y Cívica. Reformulación 2006. Reformulación 2021 para estudiantes sordos e hipoacúsicos.

Objetivo general: Se buscará que los alumnos internalicen la importancia y reconocimiento de normas y valores que rigen la convivencia en sociedad.

Objetivos particulares: promoción de conocimientos y saberes necesarios para comprender además del funcionamiento, en un plano más exhaustivo, la organización institucional del Uruguay. Promover el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, el reconocimiento de los derechos humanos. Abordar el Derecho de la participación ciudadana de los adolescentes. Estimular en el estudiante la capacidad de problematización para poder abordar soluciones en las diversas circunstancias planteadas durante el curso.

Contenidos: La convivencia social, necesidades humanas, interacción y control social. Organización política y nacional. Estado como organización social y política. Elementos y fines del Estado. Principios básicos del sistema democrático: soberanía popular, separación de poderes, pluralismo, multipartidismo, principio de la mayoría, derechos humanos. Análisis de los derechos constitucionales: vida, honor, libertad, trabajo, propiedad, igualdad. El adolescente como sujeto de derechos: identidad, imagen, familia, salud, educación, alimentación. La metodología apunta a fomentar la reflexión y el pensamiento autónomo y

crítico. Los recursos didácticos que serán de ayuda al respecto son los videos en lengua de señas, las imágenes y esquemas de lectura fácil, ya que el grupo de alumnos sordos se encuentran ante el idioma español como una lengua extranjera.

Cabe mencionar asimismo el uso de Internet: plataforma crea, zoom, grupos de WhatsApp.

Docente E2

Planificación de clase: Educación Social y Cívica. Reformulación 2006. Agosto de 2019.

Tema: Elementos de Estado.

Tiempo: 2 clases.

Territorio: Suelo.

Objetivos específicos de la clase: ubicarnos geográficamente, definir lo que es el suelo y delimitar que leyes se aplican en nuestro Estado. Trabajar con las embajadas como excepción a la aplicación de nuestras normas. Concepto de Derecho de asilo.

Desarrollo: Comenzaremos realizando un repaso de lo trabajado la clase anterior. Con el mapa de nuestro país nos ubicamos geográficamente y realizamos una búsqueda en Internet sobre la superficie. Para abordar las normas que se aplican en nuestro país retomamos orden jurídico, concepto de normas jurídicas y ejemplos. En cuanto al abordaje del tema de las embajadas, el lugar que ocupan en nuestro Estado, les propuse una tarea grupal que extraje del libro *Ciudadanos hoy*. Trabajaremos también derecho de asilo para poder definirlo.

Recursos didácticos:

- Mapa del Uruguay
- Internet, libros de historia, relatos.
- Lluvia de ideas
- Pizarrón
- Interrogación
- Actividad de construcción grupal.

Planteo de la actividad:

Lee atentamente el artículo extraído de un diario de nuestro país en el año 1997 sobre un secuestro en 1976. Ten en cuenta lo que hemos trabajado en clases anteriores sobre los derechos humanos.

1. Investiga el contexto histórico de nuestro país al momento del secuestro de Elena Quinteros y realiza una breve descripción.

2. Explica con tus propias palabras las razones que el gobierno venezolano tuvo para romper relaciones con Uruguay.

3. Averigua que es el derecho de asilo y define el término.

Actividad propuesta:

El secuestro del 28 de junio de 1976
Artículo aparecido en el diario **La República** del día lunes 19 de mayo de 1991

Elena Quinteros Almeida fue detenida oficialmente el 24 de junio de 1976, por funcionarios pertenecientes al Departamento N° 5 de la Dirección Nacional de Información de la Jefatura de Policía de Montevideo. Permaneció incomunicada y sin que se reconociera su detención hasta la mañana del 28 de junio. Ese día y con el propósito de liberarse de sus captores, pidió ser trasladada a la zona donde estaba ubicada la embajada de Venezuela tras mostrar disposición a colaborar en un procedimiento.

Cuando fue dejada en libertad de movimiento, la maestra logró introducirse en la legación diplomática y pidió asilo político a gritos, además de pronunciar su nombre y profesión. Los policías que la custodiaban ingresaron abruptamente a los jardines de la Embajada de Venezuela, sin que su paso fuera obstaculizado por los efectivos de la seguridad.

El embajador, su secretario y otros funcionarios corrieron a su encuentro y observaron cómo Quinteros era golpeada y arrastrada hacia fuera de la sede diplomática. [...] El consejero de la embajada Francé Becerra y el secretario de la misma, Baptista Olivares, procuraron impedir que fuera sacada de la embajada, pero fueron golpeados por los funcionarios que realizaron el operativo.

Los captores lograron introducirla en un automóvil color verde, marca Volkswagen cuya matrícula terminaba en 714. El 2 de julio, un comunicado de la Jefatura de Policía de Montevideo identificaba el vehículo de referencia como "el auto de los sospechosos no identificados que secuestraron a una mujer".

Testigos oculares que depusieron ante el embajador de Venezuela el mismo día, destacaron

LOS HECHOS EN LA EMBAJADA DE VENEZUELA

Elena Quinteros habría sido conducida a una unidad castrense de Montevideo, donde fue sometida a interrogatorios extremos en los que se empleó la tortura. Al tercer día logró, aparentemente, escapar con los captores de que en la mañana del 28 de junio pensaba contactar con otro miembro del PUV, en un lugar próximo a bulevares Artigas 1.257 y Guaraní, donde por entonces funcionaba la Embajada de Venezuela, al informarnos lo que se hizo y se hizo el operativo.

El 28 de junio, a las 13 de la mañana, Elena Quinteros Almeida se presentó en el jardín de la Embajada de Venezuela, sin que se reconociera su detención hasta la mañana del 28 de junio. Ese día y con el propósito de liberarse de sus captores, pidió ser trasladada a la zona donde estaba ubicada la embajada de Venezuela tras mostrar disposición a colaborar en un procedimiento.

Quinteros Almeida, quien por entonces del muro y cayó en el interior del jardín de la Embajada de Venezuela, se identificó ante los funcionarios diplomáticos, varios miembros de la seguridad uruguaya allí refugiados, y pidió "asilo político".

Quinteros Almeida ingresó corriendo por la puerta de la embajada de Venezuela, luego de haber sido golpeada por la guardia policial que se encontraba en el momento de su ingreso. La maestra se introdujo en el edificio, corriendo por el jardín y subió al segundo piso del edificio, donde se encontraba el secretario de la Embajada de Venezuela, Francisco Olivares.

Los funcionarios de civil lograron sacarla de la Embajada, y la introdujeron en un coche VW "volkswagen", color verde, cuya matrícula terminaba en 714, el cual rápidamente se alejó a continuación del lugar. Según una versión, a las pocas cuadras fue transferida a una camioneta militar.

Fundamentación: elegí esta propuesta para poder continuar analizando los derechos humanos en todos los puntos de mi planificación anual. Considero que es una buena oportunidad para comenzar a trabajar de forma más específica y cercana el tema, ya que está vinculado a un hecho histórico de nuestro pasado reciente. La idea es trabajar desde la objetividad y el respeto incentivando a los estudiantes a que busquen información, motivándolos a crear su propia idea y pensamiento sobre el tema. Concientizarlos de que esa parte de nuestra historia no se puede repetir en el futuro porque no es buena para la democracia, los derechos y las libertades.

Docente E3

Planificación anual: Educación Social y Cívica. Reformulación 2006. Año 2021. Grupos 3.º 1 y 3.º 2

Objetivos de enseñanza: «La Educación es un acto de amor, por lo tanto, un acto de valor» Paulo Freire.

Mis objetivos para este curso de Educación Social y Cívica serán: procurar acercar a los estudiantes al conocimiento de la sociedad de la que forman parte, brindándoles distintas herramientas sociales y jurídicas que les permitan analizarla, para a partir de allí poder comprender la compleja influencia de ésta en la vida de cada uno. Guiar a los estudiantes en el conocimiento de su realidad social. Analizarla a partir de las experiencias de vida cotidiana e instar a la reflexión y al reconocimiento de derechos y responsabilidades individuales y colectivas de cada uno como miembros de una comunidad particular, (familia, grupo de pares, liceo), y de la sociedad en general. Fortalecer el trabajo desde y con los derechos humanos, comprendiendo el sentido y el lugar que estos ocupan en una convivencia democrática. Apuntar hacia la construcción de una ciudadanía como una dimensión social que implique el hecho de poder reflexionar críticamente, tomar decisiones y participar activamente en la vida social del país. Y que esas nuevas y permanentes interrogantes contribuyan: a poder resignificar la influencia que la sociedad tiene en la vida de cada uno, a ejercitar la autonomía como actores sociales y al ejercicio de un pensamiento crítico sobre los aconteceres de la vida cotidiana.

Contenidos temáticos:

UNIDAD I y IV: Los Derechos Humanos y la Convivencia Social. (Tiempo estimado de trabajo: marzo-junio). Como proyecto anual se trabajarán los DD. HH. como ejes transversales; articulándolos con los diferentes temas del curso. Los objetivos específicos para estas unidades temáticas serán: procurar que los estudiantes puedan reconocerse como sujetos sociales y partes de la realidad social. Reconocer la primordial importancia de la existencia de los DD. HH. y sus garantías en el ámbito de una sociedad democrática. Que puedan reconocerse a sí mismos como portadores de derechos y responsabilidades. Trabajar sobre la defensa de estos en el ejercicio de la vida cotidiana. Distinguir entre los diferentes tipos de normas de conducta presentes en la convivencia social. Comprender la importancia de soluciones pacíficas ante las eventuales controversias y conflictos sociales existentes. El hombre como ser bio-psico-social: Los derechos humanos. Breve análisis de los derechos consagrados constitucionalmente y en la Declaración Universal. El adolescente como sujeto de derecho. Responsabilidades inherentes a los derechos. Interacción y Control Social. Procesos de interacción social:

conflicto y violencia. Posibles soluciones a los conflictos. Las normas de convivencia: morales, sociales, jurídica, religiosas. Orden Jurídico.

UNIDAD II: La Organización Política Nacional. (Tiempo estimado de trabajo: julio-septiembre). Los objetivos específicos para esta unidad temática serán: comprender qué es el Estado. Distinguirlo de otros grupos existentes. Visualizar los elementos del Estado al interior del nuestro. Diferenciar Estado y Gobierno y las distintas formas de gobierno. Trabajar y analizar los principios de la democracia como forma de gobierno y su vinculación con los derechos humanos. Visualizar y analizar el proceso electoral uruguayo, sus diversas etapas y funcionamiento. Adquirir conocimientos generales sobre los poderes del estado: estructura y funcionamiento. Estado (concepto, elementos, finalidades). Gobierno (concepto, tipos). Democracia (como forma de vida y de gobierno. Principios democráticos, tipos de democracia. La democracia uruguaya). Organización del gobierno nacional (etapas del proceso electoral uruguayo). Integración y funcionamiento de los principales órganos nacionales y departamentales. Poderes del estado (Ejecutivo, Legislativo y Judicial).

UNIDAD III: Participación Ciudadana. (Tiempo estimado de trabajo: octubre-diciembre). Los objetivos específicos para esta unidad temática serán: procurar que los estudiantes puedan reconocerse como miembros con necesidad de participación en los diversos escenarios sociales y logren visualizarse como ciudadanos de nuestro Estado, con derechos y responsabilidades. Concepto y formas de participación: gremial, sindical, política. Asociaciones estudiantiles. Partidos políticos: integración y funciones. Ciudadanía: concepto, tipos, suspensión y pérdida, derechos y obligaciones emergentes.

Bibliografía: tanto para el trabajo docente como para la recomendación a los estudiantes, se procurará utilizar los textos y materiales sugeridos por la inspección de la asignatura; así como complementar con aquellos que se entiendan oportunos según los requerimientos de los contenidos específicos del curso.

Docente E7

Planificación anual: Educación Social y Cívica. Reformulación 2006. Año 2019

Contenidos: Las necesidades humanas como fundamento de la vida social (biológicas, sociales, económicas y culturales). Concepto de Interacción y Control Social. Normas de convivencia: morales, religiosas, usos sociales, jurídicas, semejanzas y diferencias. Obligatoriedad y jerarquización de las normas jurídicas. Formas de interacción social con énfasis en el conflicto (la violencia y sus consecuencias). Posibles soluciones a los conflictos: mecanismos alternativos a la justicia ordinaria: mediación, negociación, conciliación, arbitraje.

La Justicia Ordinaria (conceptos básicos de administración de justicia frente al agotamiento de los mecanismos alternativos).

Unidad II: El Estado como organización social y política hoy. Elementos. Finalidad. Concepto de gobierno: principios básicos del sistema democrático. Soberanía popular. Separación de poderes. Pluralismo. Multipartidismo. Principio de mayorías. Respeto a los DD. HH. Organización del gobierno nacional. Integración y funcionamiento de los tres poderes a nivel nacional y departamental.

Unidad III: Participación ciudadana: concepto de participación gremial (estudiantil), sindical, política. Grupos de participación organizada, asociaciones estudiantiles, gremiales, sindicales. Partidos políticos, organización, integración y requisitos. Ciudadanía concepto y deferentes clases. Suspensión y pérdida. Derechos y obligaciones.

Unidad IV: Los DD. HH. Sujeto de derecho activo y pasivo. Breve análisis de los derechos consagrados constitucionalmente: a la vida, honor, libertad, seguridad, trabajo, propiedad e igualdad. El adolescente como sujeto de derecho: identidad, imagen, familia, salud, recreación, educación, trabajo digno (condiciones edad, horario).

Objetivos generales: acercar a los alumnos a los conceptos básicos de la asignatura, teniendo en cuenta que es la primera vez que se acercan a ella. Fomentar la reflexión, análisis y debate. Promover una ciudadanía activa y responsable, concientizando a los estudiantes sobre cuál es el rol que deben desempeñar. Favorecer la toma de conciencia de nuestro sistema político democrático a través el conocimiento de los principios de éste, haciendo hincapié en la vigencia del respeto a los DD. HH. Aproximar a los estudiantes al uso del vocabulario jurídico. Aspiro a que mis alumnos se conviertan en ciudadanos preocupados por conocer la realidad en que están insertos, puedan reflexionar sobre ella y sean capaces de actuar para transformarla, mediante la participación-acción en proyectos colectivos. Es decir, prepararlos para la vida democrática, para intervenir en los debates ético-contemporáneos y en la gestión de lo público.

Recursos: pizarrón, textos relativos a cada tema, recortes de prensa, revistas, imágenes, canciones, videos, presentaciones PowerPoint.

Marco normativo: constitución, leyes, códigos, etc. Cine foro. Documental 1983.

Metodología: Se procurará utilizar en forma activa, basada en la motivación y en las ideas previas de los alumnos. Se llevará adelante la coordinación con otras asignaturas en los siguientes temas: Estado, elementos (con Geografía) y DD. HH. (con Historia).

Docente E8

Planificación diaria: Observación no participante. Educación Social y Cívica. Año 2021.

Tema: El valor de la memoria para la progresividad de los DD. HH. en Uruguay.

Perspectiva de trabajo: aportes para seguir construyendo ciudadanía democrática. Una mirada al pasado reciente para reafirmar que el compromiso de cuidar, exigir y potenciar la progresividad de los DD. HH. es un desafío y una responsabilidad vigente en toda la sociedad.

Fundamentación: en virtud de lo que sostiene las primeras líneas del programa analítico: «la asignatura debe despertar el interés de los alumnos por las cuestiones públicas, la responsabilidad del Estado, los derechos y deberes de las personas en el marco normativo vigente en un sistema democrático». Durante el año lectivo es pertinente que los estudiantes inicien un proceso de información y reflexión para la participación ciudadana consciente y responsable. Para ello, es ineludible el acceso y el manejo del conocimiento. El abordaje de un periodo tan oscuro y complejo de nuestra historia como lo fue la dictadura cívico-militar, tiene como objetivo brindar herramientas para que los estudiantes sean capaces de comprender que no es una lucha entre partidos políticos que se entrelazan con vehemencia y todo lo que ello implica hasta el día de hoy. Es una necesidad imperiosa para el conocimiento de nuestra historia, en este caso para no repetirla. Si hoy en día, nos enorgullecemos de ser reconocidos como uno de los 23 países que tiene democracia plena como lo expresa el «The economist intelligence Unit», es porque elegimos no olvidar. Para no olvidar, es necesaria la memoria. Para asumir el compromiso de defender los DD. HH. en el presente y en futuro es imprescindible conocer el pasado.

Conceptos claves para trabajar: pasado reciente - terrorismo de Estado - memoria - memoria colectiva - DD. HH. - progresividad de los DD. HH. - ciudadanía - democracia - dictadura cívico-militar.

Punto de partida: el hilo conductor es realizar un repaso sobre la forma de gobierno que adopta Uruguay, enfatizando que es un estilo de vida que se manifiesta en la dimensión política, social, cultural y económica (enumerando algunos de los principios de cada uno de ellos). En virtud de las interrogantes, tomo como disparador ¿Siempre Uruguay tuvo este tipo de gobierno o en algún momento de su historia fue imposible su aplicación? ¿Cuándo? ¿Qué paso con esos principios? ¿Por qué se dice que es pasado reciente? Como el recurso es la presentación de diapositivas, se realiza una aproximación a la conceptualización de DD. HH. y sus principios. Después de evacuar las consultas presentadas en esta instancia, se retoma el concepto y función de la memoria ya trabajada en la clase anterior. ¿Por qué es importante no olvidar lo sucedido en el pasado? Rol de los museos y la memoria colectiva. Contextualizar la dictadura cívico-

militar. Conceptualizar terrorismo de Estado en virtud de lo que establece la ley n.º 18.596. Presentar una serie de imágenes del Museo de la Memoria. Escuchar sus impresiones.

Cierre: Reflexiones finales enfatizando en el rol de cada uno como ciudadano para evitar el retroceso y potenciar los DD. HH.

Actividad final: Fundamentar cuáles son los DD. HH. que hoy en día en nuestro país son los más respetados y cuáles necesitan mayores garantías (respeto, atención).

Bibliografía y webgrafía

Barrán, J. Pedro. Etapas de la historia del Uruguay en el siglo XX.

Busquets, J. y Delbono, A. (2016). La dictadura cívico militar en Uruguay (1973-1985)

Aproximación a su periodización y caracterización a la luz de algunas teorizaciones sobre el autoritarismo. Artículo extraído de la revista de Facultad de Derecho N° 41 Julio – Diciembre 2016. Pp. (61-102)

Nahum, B. (2017) Manual de historia del Uruguay. Tomo II. 1903-2010. Ediciones de la Banda Oriental.

Ley N.º 18.596. Recuperado en www.impo.com.uy

www.geipar.udelar.edu.uy

<https://www.asse.com.uy/contendio/Oficina-de-Atencion-a-Victimas-de-Terrorismo-de-Estado-6634>

<https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos-pasado-reciente/>

Anexo V: Entrevistas

La instancia de entrevista se realizó mediante dos vías de comunicación: WhatsApp y correo electrónico.

Docente E1

La disciplina del Derecho puede abordar la temática dado que se trató de un gobierno ceñido con la Constitución. Por otro lado, contestando a la siguiente pregunta, considero que de acuerdo a las aspiraciones del programa de Educación Social y Cívica, la información respecto a la temática aquí planteada importa a efectos de lograr la autonomía moral y participación democrática, en definitiva, como dice el autor C. Cullen, una ciudadanía democrática participativa, debe contar con principios y saberes.

En cuanto a la respuesta a la pregunta sobre si abordo esta temática, puedo decir que he abordado la misma, ya que trabajo las formas de gobierno y pretendo buscar una participación

activa de los estudiantes en la concreción de conceptos pertinentes a la temática, criterio pedagógico este siempre presente en las actividades áulicas cotidianas.

Este año solo tengo un grupo en ciclo básico, el grupo es de no oyentes y con ellos se complica muchísimo abordar esos temas. Trabajo democracia y explico los pilares, sobre todo DD. HH., pero no este tema. Con los oyentes hablo de todos los temas. Quizás las otras compañeras que tienen grupos de oyentes aborden ese tema.

Entiendo que el Derecho imparte en sus diversas modalidades para los distintos ciclos o niveles educativos, en lo que al gobierno se refiere, requiere información que proporcione saberes que canalicen la autonomía moral, cívica y entonces democrática de la ciudadanía. Por tanto, no considero que mi rol determine la contemplación de diversas subjetividades, sino que las mismas harán a la autonomía de cada individuo.

Y, como dije anteriormente, en el aula pretendo buscar una participación del estudiante, fomentando la reflexión y el análisis crítico y la búsqueda de información la cual pueda además ser procesada a efectos del abordaje de un análisis crítico presente.

Esto último sustentaría entonces la importancia de las estrategias. Por último, me voy a animar a hablar de régimen totalitarios y establecer paralelismo con la Democracia.

Docente E2

La entrevista fue realizada en dos modalidades: videollamada por WhatsApp y correo electrónico.

Trabajé en el Centro 1 en el 2019. Entiendo que desde la disciplina del Derecho se puede abordar el pasado reciente, es importante, porque permite dar herramientas y soluciones, que puedan ver todas las violaciones a los DD. HH. que hubo en ese periodo en nuestro país y que se pueda reparar a las víctimas y trabajar e institucionalizar la memoria para que esas cosas no vuelvan a pasar en el futuro. Todo tiene que ver con la búsqueda de la verdad y que las instituciones educativas y las normas sean una garantía para que no se vuelva a repetir, pues fue una historia muy dolorosa de nuestro país.

En lo que tiene que ver con mi asignatura, Educación Social y Cívica, es un programa que se presta para abordar en muchos puntos el pasado reciente, si se quiere en todo el programa, porque la asignatura trata sobre la convivencia, los DD. HH., el Estado, el gobierno, la participación. Entonces es importante concientizar a los chiquilines sobre lo que fue nuestro pasado reciente en la dictadura. También se puede trabajar desde la Sociología, en quinto año y en sexto de Derecho también, es decir, en todos los niveles de nuestro profesorado.

Yo lo trabajo el pasado reciente en tercero, en la asignatura Educación Social y Cívica y en 5.º año, en Sociología. Mi objetivo de enseñanza para trabajar el tema se sustenta en brindarle

a los estudiantes herramientas y conocimientos de nuestra realidad social, nuestras normas, para que ellos puedan analizar la realidad en la que viven, el pasado y presente. Para que ellos puedan conocer sus derechos y responsabilidades, tanto individuales y colectivas, y la importancia de los DD. HH. que es sumamente importante para la democracia, su vida cotidiana, para que sean críticos y participativos.

En 2019 lo enseñe en tercer año, desde lo transversal de los DD. HH. Si bien, lo curricular no te pide que trabajes el tema, entiendo que se puede trabajar a lo largo del programa, desde los DD. HH. se trabaja desde el primer día de clase. Pero yo lo hago más profundamente, cuando trabajo Estado y sus elementos. Cuando abordo el territorio y sus límites, abordo la excepción de las embajadas, qué lugar ocupan estas en el territorio. Para ello realizo una actividad a través del secuestro de Elena Quinteros, ellos lo que tienen que hacer es investigar sobre el contexto histórico en que se produjo el secuestro, quién era Elena y por qué la secuestraron; trabajamos con las razones que planteó en ese momento el gobierno de Venezuela para romper relaciones con Uruguay. Trabajamos el derecho de asilo, el exilio en ese contexto y seguimos trabajando el tema en gobierno y autocracia. Se busca reflexionar y concientizar, ya que muchos estudiantes no tienen idea del tema. Cuando vamos conociendo al grupo, antes de hablar del tema del pasado reciente, cuando trabajo los DD. HH., voy observando qué tanto conocimiento tienen sobre el tema, ahí se da un debate o ellos cuentan algo de lo personal. Entonces permite que antes de trabajar el pasado reciente, ya trabajamos el respeto por las opiniones del otro y que ellos entiendan y visualicen que se trabaje el tema desde lo objetivo, sin sesgo político partidario. Cuando tomé el grupo, la docente anterior ya había nombrado o trabajado sobre el tema, porque muchos así lo expresaron y recordaban sobre la temática. Siempre lo trabajo desde mi objetivo fundamental, ciudadanía, reflexión, participación y los hechos que forman parte de su realidad cotidiana.

Las estrategias que utilizo para abordar el tema es el análisis de documentos, ya sea libros de historia, algún relato de alguien conocido, algún profesor, algún familiar. Por ejemplo, en la actividad que yo propuse sobre un relato de un artículo del diario *La República* publicado en el 97, ellos tenían que investigar sobre en qué contexto vivía nuestro país cuando se secuestró a Elena Quinteros. También debían investigar a la forma de gobierno, para poder hacerlo tenían que buscar información en libros de historia, algún documental sobre la temática. Pienso que ello permite que sea la mejor manera de acercarse al tema y de forma objetiva, que no se queden con una sola información, que aprendan a informarse y a elegir la información para acercarse a la historia.

En realidad pienso que es importante trabajar el tema para que haya memoria, más allá de las personas que fueron víctimas, trabajar la memoria para que no haya olvido y recordar que el Estado debe reparar esos hechos. Forma parte del pasado, pero en el presente es una realidad, por eso pienso que se debe institucionalizar esa parte de la historia, si bien hay que ser objetivos, hay que apuntar a la reflexión y la mirada crítica de esa parte de nuestra historia.

Creo que es necesario que el tema se haga explícito en el programa, que se aborde este tema desde nuestra asignatura, justamente para concientizar a nuestros chiquilines y fundamentalmente para que todos tengan conocimiento de esa parte de nuestra historia, que es una parte que por mucho tiempo fue olvidada y sigue siendo olvidada. Porque se sigue insistiendo en que se olvide, para que ellos conozcan, porque hay muchos chiquilines que no saben que hubo dictadura, que hubo desaparecidos, gente exiliada o familiares que aún buscan a sus hijos, para que haya una reconciliación de todos. Que el Estado se responsabilice para que le dé a esas familias respuestas y se haga responsable. Es necesario que se trabaje desde nuestra asignatura para poder formar ciudadanos reflexivos en pensamiento crítico, que puedan tener una opinión de nuestra historia reciente, y que incluyan en los programas esa parte de nuestra historia, me parece que uno desde un abordaje serio y objetivo, debe trabajar este tema. Porque hay que reconocer que hay que enseñarles que hubo víctimas de este régimen, para que en el futuro no se repita la historia. Que se sepa por qué se luchaba, que hubo víctimas solo por pensar diferente y la educación juega un rol fundamental para ello.

Docente E3

Entrevista realizada vía correo electrónico y WhatsApp

Trabajo en el Centro 1 desde 2017, cinco años contando el 2021. Tengo dos terceros de Educación Social y Cívica.

Como podés observar en la planificación trabajo los DD. HH. de forma transversal en todas las unidades del programa. Los DD. HH. son garantía fundamental de la persona. Todo estudiante debería conocerlos, resignificarlos y reflexionarlos y reflexionar sobre ellos en el ejercicio activo de su vida cotidiana. Entiendo que es importante la temática porque forma parte de nuestra historia social, cultural y política. Conocer y comprender esta parte de la historia permitiría una formación integral del estudiante, así como ayudar a construir un sentido crítico acerca de la sociedad a la cual pertenece.

Si bien el programa de tercero no prevé la dictadura como contenido específico se puede trabajar desde gobierno, en democracia y autocracia. Lo abordo a través de estrategias de análisis comparativo de diferentes sistemas, formas de acceso al poder, participación del pueblo y soberanía popular. También cuando doy DD. HH. Para ello, planifico actividades de

búsqueda de información, procurando atender intereses de los estudiantes y la vinculación con la asignatura.

Entiendo también, que debería estar en el programa de asignatura.

Docente E4

Entrevista realiza mediante video llamada a través de WhatsApp.

Trabajo en el Centro 1 desde 2017, incluyendo el 2021. Tengo un tercero de Educación Social y Cívica. Entiendo que la enseñanza del pasado reciente es fundamental sin dudas, ya que atraviesa a todas las especialidades y a todas las disciplinas.

Trabajamos con humanos que tienen derecho y obligaciones, los cuales deben de conocer y que atraviesan todas las especialidades. Es necesaria su enseñanza no solo desde el Derecho y los DD. HH., desde la historia también. Los chiquilines llegan a formación docente sin saber lo que era la dictadura. Primero contextualizar desde las formas de gobierno, las cámaras, el Estado y los fines. Cuando lo trabajo el tema lo hago desde formas de gobierno, democracia y dictadura, lo que sucede con los poderes en un régimen totalitario y qué sucede con la separación de poderes. Con especial hincapié en la democracia, no solo como gobierno sino como forma de vida.

Obviamente que nuestra asignatura puede enseñar la dictadura cívico-militar, en nuestro programa debería estar previsto, nombrarlo claramente. Cuando lo trabajo, que lo hago desde que egresé, lo fundamento a través de la libertad de cátedra. Soy docente de formación docente, y observo que muchos estudiantes no saben del tema, por ejemplo, no saben lo que son los decretos-leyes. Entiendo que, al no estar en el programa, se deja a criterio del docente y eso no está bien. Desde el 2014 trabajo el tema, este año aún no sé cuándo lo trabajaré porque estoy atrasada en el programa, pero en las planificaciones anteriores lo trabajo desde Estado y sus elementos, poder del Estado, quién lo dirige, quién los llevó al gobierno. Comienzo gobierno de esa forma, uso un cuadro comparativo y el recurso de un barco donde va una tripulación, y desde ahí quien dirige el barco, qué pasa cuando se saca a quien dirige el poder del barco y lo relaciono con soberanía popular. Trabajo autocracia primero para luego trabajar democracia.

Como no está en el programa, lo fundamento porque todo cambio que se haga que no esté en el programa hay que fundamentar. Los cambios o lo que uno trabaje que no esté en el programa, también tiene que ver con lo que los estudiantes piden que se trabaje o si necesitan que se trabaje determinado tema. Los cambios que hago en el programa lo fundamento con los principios de la Ley de Educación: laicidad y libertad de cátedra. Entiendo que debemos

trabajar nuestro pasado reciente para que la historia no vuelva a repetirse, además trabajar ese tema permite la riqueza del trabajo interdisciplinario con otros colegas.

Docente E5

Entrevista realizada mediante correo electrónico

Inspectora de asignatura hasta el año 2021.

Desde que estoy en el cargo de inspectora sobre dicha enseñanza, no le observado en todas las visitas realizadas. Muchas veces para ubicar el tiempo y formas de gobierno se hace mención del periodo. Se hace desde la oralidad, no pude observar ningún trabajo o estrategia. Es muy pobre la respuesta, pero real. Las razones de no observar dicha enseñanza, saldrán de tu investigación.

Docente E6

Entrevista realizada en el Centro 2 en forma presencial.

Pienso que sí se puede trabajar, por supuesto, y desde ya manteniendo la objetividad que el tema amerita. No se puede entender lo que es democracia si no se habla de totalitarismo o gobierno cívico militar, por lo cual si resulta necesario y oportuno abordar el tema, pero en segundo ciclo. Personalmente no enseñé dicha temática en ningún tercer año, ya que se puede prestar a malas interpretaciones o trasgiversaciones (sin intencionalidad por supuesto), de la devolución que hacen los estudiantes a su familia en sus respectivos hogares, poniendo en peligro la pretendida laicidad y objetividad con la que en todo momento se abordaría dicha temática.

Si un estudiante me pregunta sobre el tema me aseguraría de decirle que existe mucha bibliografía sobre el tema y que siempre hay que asegurarse de escuchar o mejor dicho leer las dos versiones de la historia, y le recomendaría el libro de Barrán Historia de Uruguay desde 1930 a 1995.

En ciclo básico no imparto el tema de manera directa. Pero los objetivos serían los mismos, abordar desde criterios opuestos las características de la democracia, desde lo político, social, cultural y económico.

Se trabajaría desde la unidad programática referida a gobierno y puntualmente formas de gobierno, y tipos de democracia. Su enseñanza se fundamentará en los contenidos relacionados a gobierno. Las estrategias para trabajar el tema serían visualización de videos que resuman el pasado reciente y análisis de textos históricos referidos al tema. En ese caso hipotético, les mostraría mi planificación y la fundamentación correspondiente, respecto del tema donde estarían los objetivos explicitados y sobre todo los fundamentos imparciales y debidamente justificados de la misma. Considero que se puede hablar del tema, aunque no se realice de

manera explícita ni se encuentre en los programas de manera definida, por contraposición a democracia, y en el análisis de las distintas formas de gobierno.

Cuando lo trabajo en bachillerato, que puede ser de forma eventual y según las características del grupo, trabajo el pasado reciente desde la propia unidad de DD. HH. o en oportunidades puntualmente el derecho a la vida, lo abordo en la unidad de derecho privado con el tema personas. Pero, insisto, si dicto o no los contenidos referidos a la vinculación de DD. HH. con el pasado reciente, dependerá de la madurez capital y cultural y de la edad de los integrantes del grupo, datos que me aporta el respectivo diagnóstico.

Cabe mencionar que fuera de la entrevista, y con permiso de la entrevistada, la misma refiere que en el caso que trabaje la temática con estudiantes de sexto año de bachillerato, siente los mismos nervios que el primer día que dio clases.

Docente E7

Entrevista realizada en el Centro2 de forma presencial.

Trabajo en el Centro 2 desde el 2012 hasta el momento (2021). Este año no tengo grupos a cargo porque estoy en otro rol, pero hasta el 2019 tuve grupos de tercer año a cargo.

Entiendo que la enseñanza del pasado reciente es absolutamente importante, ya que siempre aspiramos a formar ciudadanos críticos, conscientes y reflexivos. Para eso tiene que conocer todo. No te olvides que a los gurises que le damos clase en tercero no tienen idea de lo que pasó. Si no lo ven por algún lado, aunque no esté directamente nombrado en el programa, por supuesto que lo doy porque es súper importante para conocer y que no se repita la historia.

Desde nuestra asignatura se puede trabajar desde muchas unidades del programa, DD. HH., ciudadanía, gobierno, por ejemplo. En mi caso, siempre los llevo al Museo de la Memoria, cuando trabajo gobierno, democracia, ahí vamos al Museo de la Memoria. Trabajo un documental que una vez nos dieron el Museo, que se llama *1983*. El video está excelente, es muy rico porque si bien toca todo lo que implicó la dictadura, es un año clave, entre la gente que va perdiendo el miedo. Entonces lo trabajo con ellos, me lleva más clases, es un documental largo, después los llevo al Museo de la Memoria. Porque me parece que viendo no es lo mismo que uno les cuente y a ellos les encanta,

Específicamente lo trabajo cuando doy gobierno, voy a la clasificación moderna, qué es la democracia, por qué hay que valorarla. Las estrategias son la película y el Museo. En la película hay testimonios de estudiantes, de cómo fueron reprimidos, apresados y lo que pasó, escucharlo en las propias personas tiene otro impacto. Además, también se habla de los desaparecidos y aparecen cartas que es de una de las mujeres que entrega la denuncia, también se habla de los abusos sexuales que hubo en esa época cuando estaban presas.

En mi caso nunca lo fundamento, ya que entiendo que si bien no está explícito me parece que es parte de la libertad de cátedra, no lo veo como algo ajeno a nuestra asignatura.

Creo, además, que con la edad que ellos tienen y en el contexto del liceo, donde la mayoría de sus padres son jóvenes y tampoco estuvieron para vivirlo, o no conocen del tema, es necesario trabajarlo, sumado a que, para algunos de esos estudiantes, ciclo básico es su último tramo de estudio formal. Muchos llegan el mes de octubre y no lo han trabajado en historia, entonces es necesario y fundamental que, desde nuestra asignatura, se enseñe, aunque no se nombre en el programa de asignatura.

Docente E8

Entrevista realizada en el Centro 2 de manera presencial.

Entiendo que la enseñanza del pasado reciente no solo es importante, sino fundamental desde tercer año de ciclo básico, desde nuestra asignatura en particular. No solo en lo que se expresa en el programa analítico, como así también desde la planificación anual y de clase. Se puede trabajar desde diferentes pautas del programa. Entiendo que la enseñanza de y desde los DD. HH. es transversal a diferentes partes del programa. En especial los principios de los DD. HH., para que los estudiantes tengan una mirada crítica, la progresividad de los mismos lo a bordo de los mismos e interpele los DD. HH. desde la progresividad.

Este año trabajo el tema con el grupo de tercer año, de forma interdisciplinaria con historia y literatura, y en otros liceos que estoy también lo trabajo. Lo abordo desde formas de gobierno, democracia, enfatizada como forma de vida y qué pasó en este periodo histórico con los DD. HH., con la democracia, desde 1973-1985. Y también lo abordo en la unidad de ciudadanía participativa. Este año en particular, lo voy a trabajar desde el valor de la memoria colectiva y lo progresivo de los DD. HH. en relación con la memoria. Y desde los museos, en especial el Museo de la Memoria y a través de imágenes.

Si bien en nuestro programa analítico no está explícito, lo abordo y fundamento en despertar el interés del estudiante, como ciudadano que debe estar informado para conocer la realidad en la que vive, para que pueda debatir y argumentar. Además no se podría explicar la democracia sin la contraposición de la dictadura. Reconozco que es un desafío para el docente, ya que en la formación del profesorado tampoco se nos brindan herramientas o bibliografía sobre la temática, entonces queda a criterio del docente y en la búsqueda de este en material o textos para trabajar el tema.

Me gustaría que en formación docente, se explicitara en los diferentes programas de asignaturas que tenemos durante la formación, como así también se nos brinde material bibliográfico o estrategias didácticas para trabajarlo en las aulas. Porque más allá de la libertad

de cátedra, es necesario que aparezca explícito en los programas de asignatura, como así también que se aborde durante la formación docente. Muchos docentes no trabajan la dictadura porque la literatura y los contenidos sobre el pasado reciente, aunque haya mucha bibliografía, quizás no saben desde cual material trabajar o muchos docentes de la asignatura no lo trabajan porque no han tenido herramientas suficientes durante la formación o no saben qué literatura utilizar.