GT 52: Memoria(s) y Derechos humanos

Memoria y enseñanza de la historia reciente

Enrique López Noya[1]

Licenciado en Ciencias Históricas. Opción Investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

quiqueln@yahoo.es

Introducción

La confrontación del pasado se ha vuelto parte de un fenómeno cultural global; una suerte de «memoria global» que recorre de distintas maneras a las sociedades contemporáneas que se preguntan sobre los acontecimientos controvertidos y traumáticos de su historia, por lo general reciente. El recuerdo y el olvido son parte indisociable de la memoria colectiva de las sociedades. El desafío es analizar el sentido y la función que la articulación de ambos tiene en cada sociedad que está atravesada y constituida por procesos históricos traumáticos. Sería trascendente que la escuela pero sobretodo la educación secundaria participaran frente a esta realidad, ya que ostentan un rol fundamental en la transmisión del pasado y en la comprensión crítica y activa de la historia.

El ámbito de la historia reciente y el de la vinculación de la enseñanza de la historia con la construcción de la memoria colectiva es un empeño relativamente nuevo. Tal vez ello se deba a que la historia reciente se encuentre fuertemente ligada a la memoria colectiva de nuestras sociedades y su tratamiento revela los puntos más frágiles y conflictivos de sus conciencias históricas en el presente desde el cual se rememora. Así, en un presente donde los conflictos sociales pasados se mantienen irresueltos, el pasado tenderá al silencio o al olvido sobre eventos traumáticos; y evidentemente el rol de la escuela se vuelve en estas circunstancias primordial para asegurar que ello no ocurra. En los últimos años las propias sociedades han encarado un proceso de confrontación con su propio pasado, lo cual ha demandado una política activa de la escuela y el liceo frente a tales problemas. En efecto, la revisión del pasado en el campo de la enseñanza escolar se ha transformado en una verdadera «guerra cultural» en torno a ciertos contenidos históricos. Estas «luchas» en y por la enseñanza de la historia ponen de relieve una tensión irresuelta en su seno por las formas de recuerdo social y la proyección de futuro. La escuela y la educación secundaria como parte de la sociedad están atravesadas por visiones dispares sobre el pasado y en ciertas circunstancias se vuelve problemático encontrar consensos mínimos que funcionen como base para tratar estos acontecimientos históricos en el aula.

1

En este artículo se intentan ver algunos de los aspectos que han sido controvertidos en la propuesta de la enseñanza de la historia reciente en Uruguay, así como también mencionar algunas de las estrategias propuestas para hacer efectivo el aprendizaje de la mencionada temática. Es imprescindible no perder de vista que la cercanía temporal de los acontecimientos que son objeto de estudio tienen consecuencias en la actualidad, o sea, el presente en que viven los alumnos a quienes se pretende llegar con el tema en discusión. Comenzamos el artículo con alguna idea que nos proporciona la ANEP perteneciente al CODICEN (órgano rector de la educación primaria y secundaria) sobre lo que deben ser algunos objetivos de la enseñanza. El artículo posteriormente se centra en el tema propuesto y algunas de sus complejidades todavía en discusión teórica. También existió una complicada polémica con parte del sistema político que acusó de parcialidad y de intencionalidad de «torcer» los hechos del pasado reciente o no «mostrar» todas las visiones por parte de intelectuales o docentes. Este debate se abrió fuertemente en Uruguay en 2006, cuando el gobierno del Frente Amplio, impulso la enseñanza del pasado reciente, pasado «traumático» y muy controvertido en la sociedad. Pero no era la primera vez que los programas de historia en secundaria incluían el pasado reciente en el Uruguay. Tal vez porque ese pasado era traumático y porque una fuerza nueva llegaba al gobierno, la oposición se sintió amenazada ante esta situación. Luego el artículo incursiona sobre algunas propuestas de trabajo con los alumnos sobre la temática, para finalmente llegar a unas breves conclusiones sobre los objetivos de la enseñanza de la historia reciente.

La enseñanza de la historia

Según la ANEP las instituciones educativas que conocemos nacieron «con el proyecto de modernidad, basada en una imagen racionalista del mundo. La razón apoyada en la inteligencia del hombre le permitía mostrar un conocimiento científico empíricamente válido.»[2] En esta realidad educativa —según la ANEP— se hace necesaria una práctica reflexiva, creativa y consciente de esas condiciones. Así, los fines de la educación inicial, primaria y secundaria serían los siguientes: educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia. La educación debe enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad. Debe también desarrollar la criticidad en la relación al conocimiento y la información. Tiene que formar al alumno como sujeto ético, responsable de sus decisiones. La historia como disciplina tiene que adaptarse desde los niveles iniciales al desarrollo psicológico de los niños. Consideramos que para la enseñanza de la historia y aún más para la enseñanza de la historia reciente tiene razón Fabara Garzón cuando propone la importancia de «enseñar una historia renovada, que tome en cuenta la sociedad del conocimiento y la información, que ponga al servicio del hombre las últimas teorías científicas, los importantes descubrimientos arqueológicos, las nuevas corrientes historiográficas y sociológicas, que utilice los modernos medios de la enseñanza, como son el cine, la televisión, el video, los satélites, las computadoras y todo lo que nos ofrezca la comunicación actual y la

2

tecnología.»[3] En este contexto, el rol que debe desempeñar la enseñanza de la historia nos devuelve hacia aquella tensión entre objetivos ilustrados y románticos. Podríamos resumir algunas preguntas que plantea Mario Carretero: «¿La enseñanza de la historia debe forjar patriotas o educar cosmopolitas? La reactualización de esta disyuntiva propone seguir indagando tanto en los aspectos cognitivos como con los culturales de la enseñanza de la historia ¿Debemos orientarnos hacia una enseñanza cada vez más crítica, más empática y dinámica, que estimule a pensar en términos históricos sobre la construcción de lo «propio» y del «nosotros», desde distintas ópticas interpretativas que abran el enfoque desde la mirada del otro a la mirada hacia el otro?»[4] Carretero nos señala que la enseñanza de la historia ha experimentado a lo largo de las últimas décadas una gran controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos. Actualmente la historia escolar continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva. «En particular, los contemporáneos han y hemos vivenciado esta permanencia luego de una época de grandes cambios estructurales para la historia de la humanidad.»[5] La enseñanza tradicional concebía el aprendizaje como una simple recepción del conocimiento. El alumno que «no sabía» recibía el conocimiento impartido por el profesor, que «sí sabía». La mente del alumnado era un recipiente vacío donde el conocimiento, si el alumno estaba atento, ocupaba su lugar correcto. La evaluación, resultado lógico de esta forma de pensar, era sólo una medición de los resultados de los alumnos. No obstante, la Psicología Cognitiva, en los últimos años, ha afirmado que cada individuo construye su propio conocimiento, dadas sus propias características personales y el medio en el cual está inserto, contando dentro de ese medio también a la institución educativa. Así, el acento ha pasado de la enseñanza al aprendizaje y esto ha cambiado también el rol y la tarea del profesor. La educación nueva tiende sustancialmente a despertar el espíritu crítico y original, de ahí que la historia no pueda ser considerada como una disciplina meramente transmisora e informativa. Ninguna propuesta didáctica es auténticamente válida si no se fundamenta en la experiencia, o sea, en el continuo ejercicio de la cátedra y en las limitaciones y posibilidades de los alumnos. De ahí que el alumno debe ser el centro de la acción educativa y en lo que a la historia se refiere volver a plantear la necesidad de dinamizar la enseñanza. Los métodos didácticos tradicionales hacían de la enseñanza de la Historia una tarea expositiva, un monólogo. Pero en definitiva, lo que se debe hacer es tratar de preparar desde el aula las mejores condiciones para la vida en la sociedad y, de esta forma, no sólo se contribuye a preparar personalidades independientes, sino que se ayuda a comprender la situación social en que el hombre tiene que actuar. El profesor de historia tiene una tarea indispensable: hacer gustar la historia, no sólo como bagaje cultural, sino también como proceso que permita entender la realidad. Los contenidos de la historia nacional están ligados íntimamente a la construcción de la identidad, la enseñanza de la historia tiende a valorar positivamente al propio grupo social, rechazar las fuentes que ponen en conflicto una versión complaciente de la propia historia, valorar en términos positivos

3
4
5

la evolución política del país, recuperar en forma acrítica el rol de ciertos personajes históricos emblemáticos, en muchas ocasiones a través de la dicotomía «héroes y villanos», y tender lazos de permanencia y continuidad entre los hechos y personajes del pasado y la actualidad del grupo nacional. También la relación entre la enseñanza de la historia y la construcción de la identidad que se concreta en tales términos no es una relación mediada solamente por la adquisición cognitiva en ciertos contenidos, sino que está fuertemente basada en aspectos emocionales y afectivos.

Se trata esto de una importante dimensión que enfatiza los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la historia, que en esta versión tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. En la enseñanza de la historia en particular, el hincapié debe estar puesto en la formación de habilidades de pensamiento y en la promoción de las capacidades de aprender a aprender de los estudiantes, y dado que la historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas, es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Por tanto, «pensar históricamente» supone mucho más que acumular información sobre hechos del pasado, requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que realizamos de los acontecimientos históricos. Más allá de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo —espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en que viven y para interpretarlo críticamente. Carretero y Castorina sostienen que, «Sin duda se ponen en discusión (…) los valores de una comunidad y las bases comunes de su identidad. Y en ese mismo acto reaparece una tensión que es parte misma de la vida social: el entrecruzamiento de diversos relatos sobre la historia que, de pronto, pasa de ser una historia en común a una historia en disputa»[6] Según Mario Carretero es posible plantear que existen tres representaciones del pasado, situadas de modo muy diferentes en la experiencia social, del individuo y de las instituciones. Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte, el de la historia cotidiana, como elemento de una memoria colectiva que se inscribe permanentemente en la mente y en los cuerpos de los miembros de cada sociedad, y articula relatos compartidos en torno de la identidad, los sistemas de valores y las creencias comunes. Por último, existe la historia académica o historiográfica, que cultivan los historiadores de acuerdo con la lógica disciplinaria de un saber instituido bajo condiciones sociales e instituciones específicas. Puede decirse que estas representaciones son tres historias, tres registros que presentan versiones muy distintas en sus contenidos, y que pueden, incluso llegar a la contradicción y al conflicto entre sí. Sin embargo, también es cierto que, sobre todo en la actualidad, es casi imposible prescindir de cualquiera de ellas para caracterizar a la otra. En efecto, conviven en la construcción del sujeto desde su aceptación moderna como ciudadano, preparado para la vida pública desde la infancia e iniciado en ella por la escuela. Más que tres regímenes excluyentes, se trata de tres niveles de estructuración de narraciones

6

que interrelacionadas moldean diferentes dominios de la subjetividad y los enlazan progresivamente. En síntesis: principios comunes de identidad definen la realidad y validan un saber que se encarna— no solo se aprende— en cada uno de los integrantes del colectivo nacional, y los obliga a tener en cuenta sus interrelaciones al subjetivar e instituir la comunidad en su experiencia vital.

La enseñanza de la historia reciente

La práctica de la historia reciente no es una idea nueva, podemos remontarnos a Grecia para «encontrar» a Tucídides en el siglo V a.C. relatando la guerra del Peloponeso en pleno desarrollo y de la cual fue protagonista.

> Es verdad que no hace mucho del comienzo de la constitución de la «historia reciente» como campo específico dentro de los estudios históricos; pero es al instituirse como tal que las experiencias anteriores de investigaciones «recientes» que antes eran simplemente «historia» ahora quedan incluidas como antecedentes dentro de esa nueva delimitación.[7]

En opinión de Aróstegui sin capacidad para recordar o sea de hacer presente lo pasado no habría manera de elaborar una historización de la experiencia, no existiría la posibilidad de vivir históricamente.

> La memoria se puebla de (…) esquemas. Estos esquemas se abstraen de la experiencia (…) sirven para procesar nueva información. La memoria no es pues, una reproducción del mundo exterior, sino un aparato para interpretarlo[8]

La escuela y la educación secundaria como parte de la sociedad están atravesadas por visiones dispares sobre el pasado y en ciertas circunstancias se vuelve problemático encontrar consensos mínimos que funcionen como base para tratar estos acontecimientos históricos en el aula. La historia como asignatura en las escuelas y liceos en sus orígenes buscó la formación de la identidad nacional, pero desde aproximadamente mediados del siglo XX los objetivos instruccionales e ilustrados (enseñar a pensar críticamente sobre pasado y presente) fueron tomando importancia para la enseñanza en el Río de la Plata. «Esto disfrazó la existencia de los objetivos románticos de la enseñanza de la historia, sin embargo estos no han desaparecido; aún con posterioridad a las transformaciones curriculares de fines del siglo XX y el presente, la historia escolar continúa vinculada a la construcción escolar de la identidad y a la transmisión de la memoria social».[9] Esta situación plantea nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia. Entre ellas, la aspiración a pensar críticamente una enseñanza de la historia nacional abierta hacia el otro y que integre múltiples narrativas históricas. La propia definición del objeto de estudio de la historia reciente no solo atañe a los historiadores profesionales, sino que está firmemente ligada a la construcción de la memoria colectiva de las sociedades contemporáneas. Según Trilla estas cuestiones deben ser

7
8
9

introducidas en el aula si tienen la suficiente relevancia en el contexto social específico y son de actualidad para el interés público. Carretero y Pozo plantean: «¿Cómo abordar en el aula una historia que incluye hechos aberrantes y horrorosos restituyendo su complejidad histórica y la posibilidad de pensarlos históricamente?, ¿Cómo abordarla teniendo en cuenta que esos hechos emergen del seno de la propia sociedad actuales?; ¿qué tipo de relato se debe privilegiar al momento de la enseñanza: el de las víctimas, el de las memorias contrapuestas o el de la historiografía?; (…) la escuela debe ejercer una política activa que no rechace el tratamiento de los problemas del pasado reciente, por ello su componente conflictivo debe afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no ser solapado con el fin de evitar posibles controversias».[10]

La adquisición del conocimiento histórico está decisivamente influenciada por los valores sociales, individuales y la ideología de los sujetos. Por lo tanto, es una característica propia de la enseñanza de la historia que existan múltiples interpretaciones sobre el mismo acontecimiento histórico. La introducción correcta de temas conflictivos en la clase de historia puede resultar sumamente positiva para analizar las visiones contrapuestas de los protagonistas de esos acontecimientos, las distintas interpretaciones sobre las causas y consecuencias de los hechos históricos, y para realizar las analogías históricas pertinentes entre las controversias contemporáneas y los hechos históricos estudiados. Por otra parte, si se trabaja el pasado histórico sin apelar a la noción de conflicto se niega su protagonismo como fuente de cambios en la historia. Para encarar en la docencia la transmisión de acontecimientos controvertidos de la historia reciente, Carretero y Castorina señalan que «primeramente, creemos necesario que se explicite al alumnado por qué se recuerda el pasado reciente, cuál es su valor presente para la sociedad y la pertinencia de pensar históricamente sobre ese pasado.[11]

Carretero y Castorina nos proponen para el estudio de los sistemas represivos implementados en América Latina en las décadas de 1960 y 1970 que sería necesario comprender cuales fueron los fines por los que los militares tomaron el poder estatal, qué conflictos sociales previos fueron configurando las condiciones de esta posibilidad, por qué llevaron adelante planes represivos clandestinos, qué intereses económicos locales favorecieron sus políticas de gobierno y qué vinculaciones existieron con los poderes políticos-económicos internaciones, qué influencia tuvieron las disputas ideológicas en el marco de la Guerra Fría y la aparición de organizaciones armadas revolucionarias.

Además de proporcionarles al alumnado elementos para que puedan situar las causas de los fenómenos en un contexto lo más amplio posible, habría que emplear herramientas conceptuales y valores que tengan sentido en el presente para los alumnos. Éstos deben concebirse como parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos, y en el cual pueden ser activos protagonistas. Y por último como para ir concluyendo esta temática, es indispensable concebir la enseñanza de la historia en el marco de una

10
11

didáctica que no ignora que quienes aprenden son unos alumnos concretos, con preocupaciones y condiciones específicas y particulares. Es decir, una didáctica centrada en el sujeto y sus capacidades de intervención y transformación del mundo social que habita. Hay que tener en cuenta que «la memoria no se constriñe [solo] a la capacidad de recordar, tiene su contraimágen en la capacidad de olvidar (…) El silencio y el olvido tienen su uso, ejercen un papel en el mantenimiento de las vivencias y ocupan un lugar de relevante importancia en la reproducción social y en la plasmación del discurso histórico»[12]

En Uruguay, desde mediados del año 2006 se dio un debate sobre la enseñanza de la historia reciente a niños y jóvenes en las escuelas y liceos. «El tema surgió en la agenda del presidente Tabaré Vázquez desde que asumió el 1º de marzo del 2005.»[13] En octubre de 2005 el Codicen encomendó a los distintos organismos responsables de los programas educativos, que adecuaran los mismos a la inquietud mencionada anteriormente y que se instrumentaran cursos de historia de la segunda mitad del siglo XX para capacitar a maestro y profesores. Esta iniciativa fue cuestionada con argumentos diferenciados. Por un lado recurriendo a problemas que podía presentar la interpretación de la historia como tal. Se sostuvo que los acontecimientos que se pretendían estudiar estaban muy cercanos en el tiempo como para permitir una visión objetiva de los mismos. «Para otros es necesario «dar vuelta la página» y pensar en el «futuro del país»»[14] También se han planteado problemas en torno al tratamiento de las fuentes con las que nos proponemos trabajar en esta temática. En algunos casos se trata de la falta de estas, ya que hay archivos que no son accesibles al investigador, y paradójicamente también se hace referencia al exceso de información en otros casos, como la publicaciones de testimonios, memorias o de fuentes orales. Esto en realidad no solo es un problema de la historia reciente. Las fuentes de la historia (sea el período que sea) deben ser analizadas en su contenido, pero también en su contexto y en los posibles intereses de su autor, «la enseñanza (…) que aporta[n] deben ser (…) analizados desmitificando el significado aparente de aquel.»[15] Respecto a esta idea consideró que podrían realizarse ejercicios muy provechosos con estudiantes de nivel secundario. Otros argumentos contra esta iniciativa adjudicaban a esta idea problemas de intencionalidad, como por ejemplo que diversos sectores de la sociedad quisieran imponer su visión de los hechos. Aceptar esto sería dar por válida la idea de una confrontación entre diversos sectores sobre los acontecimientos del pasado reciente, esto está muy alejado de los criterios de verdad científica que debe caracterizar a la historia, la cual debe producir «un conocimiento nuevo y distinto a la suma y resta de documentos»[16]

Según Demasi, lo que resulta más claro es que la enseñanza de la historia reciente puso en crisis un conjunto de ideas que integran el sentido común de la sociedad uruguaya y que involucraron tres dimensiones diferentes: el rol que juegan los partidos políticos, la idea de que la sociedad tuvo de la

12
13
14
15
16

historia como forma de conocimiento y el papel que jugó la educación como configurador del ser de los uruguayos. Una de las preocupaciones principales de los gobiernos posteriores a 1985 fue el control del sistema educativo y el disciplinamiento de los docentes. Esta vocación reguladora se manifestó por el monopolio político- partidario de los cargos de dirección del sistema educativo. «Hoy en día, a aquellas dirigencias políticas que se negaban a enseñar el proceso dictactorial, les resulta imposible hoy pronunciarse en contra, pero como la práctica de aula, es un ámbito de comunicación muy difícil de controlar desde el poder, fue necesario que las autoridades se encargaran de disuadir a los docentes que quisieran incluirla como parte de sus cursos.»[17] Desde el año 1996, la prensa en forma repentina comenzó a denominar «dictadura» al gobierno militar; los desaparecidos fueron designados como tales y los torturados y secuestrados recuperaron su voz. En palabras de Ana Frega «asistimos a una renovada demanda de ciertos sectores sociales por conocer la historia del país en las últimas décadas, especialmente el período de la dictadura cívico-militar y la restauración democrática.»[18] A su vez, el rol docente era fundamental para tratar las controversias que se suscitaban en el aula con respecto a este tema. Además de ser esencial el aporte pedagógico el docente podía contribuir, como el historiador, a la formación de la conciencia histórica de la comunidad, y su participación en la sociedad civil no se reduce a un mero transmisor de conocimientos, sino que debería haber tenido un rol activo como agente cultural e intelectual crítico.

Es fundamental que el docente en el nivel secundario pueda trabajar junto a los alumnos sobre la premisa de que el conocimiento histórico constantemente se encuentra en revisión, de ahí la importancia de que el alumno acceda a fuentes de diversa naturaleza incluso que sean contradictorias entre ellas. No menos importante es que el alumno aprenda a distinguir las posturas teórico metodológicas de los historiadores a los que accede, para comprender el posible origen de las distintas posiciones historiográficas existentes sobre un mismo tema. Un ejercicio posterior ya podría introducir al alumno en su propia selección de fuentes, de esta forma estaría inserto en un nivel más complejo de la asignatura, que le permitiría reflexionar con nuevas herramientas. En referencia a los recursos didácticos que pueden emplearse, es interesante adicionar a los recursos tradicionales empleados en el aula de historia, y a la utilización de múltiples fuentes como hemos mencionado, el empleo de la historia oral como fuente legitima de abordaje de los acontecimientos recientes. Las palabras de los abuelos, los maestros, los vecinos, fueron recuperadas a través de la historia oral, y se convirtieron en documentos tan objetivos o subjetivos como un texto de un periódico antiguo.

Es importante al abordar la temática que nos ocupa para su enseñanza, la recopilación y el ordenamiento de toda la información que sea posible. «Presentarla al alumno en una secuencia significativa que incorpore elementos explicativos basados en el análisis de hechos de diversa naturaleza (…) que escapan a la memoria individual»[19] El procedimiento principal para realizar esta

17
18
19

tarea de control se ha apoyado en la selección y construcción de sentido de los datos del pasado, de manera de administrar tendenciosamente los recuerdos y los olvidos. La memoria es selectiva, por tanto la gente «elige» qué recordar, no recupera cualquier información, sino aquella que por alguna razón considera significativa y relevante. El hecho de incorporar la historia reciente en los programas y la compilación de repertorios de fuentes, interpretaciones y cronologías que no pueden ser controlados por los agentes partidarios pone necesariamente en crisis toda esta construcción. No obstante, el proceso de construcción de fuentes orales permite acercar dos campos de construcción de conocimiento aparentemente alejados entre sí, como lo son el proceso enseñanza- aprendizaje y la investigación. Los alumnos, al acceder al conocimiento histórico de un modo no académico, por medio del contacto con el medio social en que viven, se sienten mucho más partícipes del proceso histórico que investigan. Es pues así entonces, que entre los posibles proyectos que pueden trabajarse en programas liceales desde la historia oral, se pueden encontrar historias familiares, costumbres, la historia del barrio, o en este caso la historia del pasado reciente en Uruguay. La escuela o el liceo, según Laura Benadina «constituye un ámbito propio [de desarrollo] en tanto los docentes se apropien de herramientas conceptuales y procedimentales que aseguren un trabajo sistemático, sobre todo, sostenido en el tiempo».[20] Así, trabajar con la Historia Oral implica comprometerse con la memoria. El gran valor que poseen los datos a los que se acceden por medio de entrevistas, por ejemplo, profundizan e ilustran acontecimientos poco conocidos o estudiados. El gran valor que poseen radica en que, al relatar, los informantes nos brindan el significado que tuvo para ellos este hecho determinado.

En la enseñanza de la historia reciente y de la historia oral es fundamental el rol que ocupa el testimonio, entre otros elementos porque hay menor disponibilidad de documentos escrito. El alumno debe tener claro la subjetividad que contiene el testimonio, que está más relacionado con la memoria que con la ciencia histórica. «el testimonio constituye tanto una fuente para la investigación histórica como un recurso didáctico aplicable a la enseñanza y al trabajo histórico en el aula»[21] Esto adquiere mayor relevancia cuando trabajamos sobre un pasado reciente que fue traumático como sucedió en el Cono Sur. Los testimonios de personas que están vivas pueden generar una mayor subjetividad en tanto su condición de víctimas, que nos revelan dramas humanos aún irresueltos. Pero en base a esos testimonios principalmente es que se ha podido llegar a una comprensión de lo sucedido en ese pasado reciente. Pero ese testimonio a la hora de la enseñanza en el aula nos puede generar algunos inconvenientes metodológicos. El testimonio está cargado de subjetividad y parcialidad, ya que este ve el problema desde un lugar determinado y no desde la complejidad de una visión general. Otro problema no menor es la carga de afectividad que puede causar en el alumno de enseñanza secundaria el testimonio, este «tiene un efecto adormecedor sobre nuestra capacidad de analizar racionalmente sus contenidos» es esperable nos dice el citado autor que el alumno se sienta solidario con la víctima. La solución pasa entonces por la objetividad y la racionalidad, tratar de ver el tema en cuestión en todo su contexto trabajando con el

20

21

alumnado en la idea de que la historia no se cierra, esta disciplina como hemos mencionado se encuentra en constante elaboración, en definitiva los problemas que nos presentan los testimonios sobre la historia reciente no son tan disímiles de los problemas que tenemos con documentos escritos sobre períodos más alejados de nuestro tiempo que también son parciales. Otro problema que tenemos que tener presente con los testimonios de la historia reciente, es la abundancia de los mismos. Habrá junto a los estudiantes que buscarlos y seleccionarlos, y esta es una oportunidad para aplicar lo trabajado en el curso para que los estudiantes busquen sus fuentes y sean ellos mismos investigadores, aplique sus criterios, y puedan corregirse con sus propios compañeros. Aprendan a contextualizar los testimonios seleccionados en los hechos del tiempo objeto de estudio. «La contextualización histórica, (…) se vuelve un mecanismo para superar algunos de los problemas que tiene trabajar con testimonios.»[22] Por último es un buen ejercicio la confrontación de diversos testimonios, con una posición crítica del docente y del alumno a los mismos, que logren indagar, desconfiar y buscar más información de la que el testimonio nos aporta. Esta será una forma en que el alumno incorpore una visión más científica de la disciplina, en definitiva ayudarlo a desarrollar sus propias herramientas en el pensamiento crítico, colaborar en su aprender a aprehender.

Conclusiones

La historia reciente no solo tiene importancia historiográfica, sino también al seno de la sociedad o parte de esta que realiza preguntas y cuestionamientos sobre su pasado cercano. El tratamiento de los contenidos traumáticos de la historia reciente introduce en la educación secundaria el desafío de trabajar sobre cuestiones socialmente controvertidas; sobre un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de la comunidad. Teniendo en cuenta que la historia nunca esta «cerrada» y que todavía carecemos de información es de suma importancia transmitir el pasado reciente [al igual que todo tipo de historia] de forma cuidadosa, crítica y no en términos absolutos, abstractos e incuestionables. Que el alumno puede manejar críticamente las fuentes, que sea capaz de buscarlas, seleccionarlas, confrontarlas. Para acompañar este trabajo es importante poner a su disposición las últimas teorías científicas, las nuevas corrientes historiográficas y sociológicas, así como también los medios que nos ofrece la tecnología, como son el cine, el video, internet.

Es importante que los alumnos aprendan historia pero también que aprendan a «pensar históricamente». Esto supone mucho más que acumular información sobre hechos del pasado, requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que realizamos de los acontecimientos históricos. De esta manera daremos un paso importante ante la idea de que no es posible ni compatible con la laicidad la enseñanza de la historia reciente. Se puede enseñar este tipo de historia sin parcialidad, o sea con honestidad intelectual y con clara conciencia de las limitaciones y posibilidades metodológicas que tiene la historia transcurrida recientemente como la tienen la historia antigua o medieval. En definitiva, creo que estas ideas trabajadas por muchos autores en los últimos años van

22

en el camino que busca en la educación del adolescente, generar ciudadanos críticos, informados, que posean herramientas para desarrollar pensamiento propio y puedan aprender a aprehender.

Bibliografía

ANEP, *La Educación Media Superior uruguaya en el Siglo XX*, Roscac, Montevideo, 2009.

Aróstegui, J, *La historia vivida, sobre la historia del presente*, Madrid, Alianza Editorial, 2004

Benadina, L *Historia oral, relatos y memorias*, Maipue, Buenos Aires, 2007.

Carretero, M, *Documentos de identidad, La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Paidós, Buenos Aires, 2007.

Carretero, M, Castorina, J, *La construcción del conocimiento histórico, Enseñanza, narración e identidades*. Paidós, Buenos Aires, 2010.

Cibotti, E *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

Demasi, C, *2006: el año de la historia reciente*, en Rico, A, compilador (2008) Historia reciente. Historia en discusión, Montevideo, Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU) FHCE, Universidad de la República, 2008.

Demasi, C, «El debate sobre la historia reciente en el Uruguay», en *Revista de Estudios Latinoamericanos*, Año 1 (1), Buenos Aires, 2009.

Fabara Garzón, E, (Coordinador), *Así se enseña la Historia*, Editorial Carrera, Bogotá, 1999.

Frega, A, «Los cuestionamientos de la historia reciente» en Rico, A, compilador *Historia reciente. Historia en discusión*, Montevideo, Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU) FHCE, Universidad de la República, 2008.

García Bouza, R, «La Estructuración y recuperación de contenidos en la enseñanza de la historia», en García Bouzas, R, Rendo, E y otros, *Problemática de la enseñanza de la historia*, Fundación de cultura Universitaria, Montevideo, 1991.

Le Goff, J, *El orden de la memoria*, Paidós, Barcelona. 1991

Yaffé, J, «La enseñanza de la historia reciente en las aulas» en Rico, A, compilador *Historia reciente. Historia en discusión*, Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU) FHCE, Universidad de la República, Montevideo, 2008.