

## Trabajo de fin de máster

La didáctica de la historia como el fin de la larga noche.  
Un estudio bibliográfico comparado sobre la aplicación de  
la memoria democrática en las aulas de España, Chile y  
Argentina.

The didactics of history as the end of the long night. A  
comparative bibliographical study on the application of  
democratic memory in the classrooms of Spain, Chile and  
Argentina.

Autor:

Pablo Sebastián Sánchez

Director:

José Antonio Mérida Donoso

FACULTAD DE EDUCACIÓN.  
MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO  
ESPECIALIDAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA  
LÍNEA 2 TFM-A  
Año académico 2022/2023

## **Resumen**

España, Chile y Argentina sufrieron sendas dictaduras a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. En ellas, el modelo autoritario del régimen dejó una impronta enorme en todos los ámbitos, entre ellos, en línea con lo que aquí nos ocupa, el social y el educativo. En la actualidad, esos episodios traumáticos se presentan como un gran desafío, dada la complejidad de abordarlo en las aulas al ser cuestiones que todavía siguen vivas, pero también como una gran oportunidad para inculcar en las nuevas generaciones una conciencia crítica y unos valores democráticos que la fijen. En este trabajo, por tanto, nos proponemos indagar sobre las distintas formas en que desde la didáctica de la historia se ha estudiado dicha problemática, utilizando la perspectiva comparada sobre el caso español, chileno y argentino, como tres paradigmas, con sus similitudes y diferencias, de la dificultad de tratar en las aulas cuestiones de memoria y la convulsa historia reciente.

**Palabras clave:** Memoria democrática, políticas de memoria, didáctica de la historia, dictadura, Chile, Argentina, España, educación secundaria, derechos humanos.

## **Abstract**

Spain, Chile and Argentina suffered dictatorships throughout the second half of the 20<sup>th</sup> century. In each country, the authoritarian model left an enormous imprint in all areas, among them, in line with what concerns us here, the social and educational. Currently, these traumatic episodes are presented as a great challenge, given the complexity of dealing with them in the classrooms as they are issues that are still alive, but also as a great opportunity to instill in the new generations a critical conscience and democratic values that fix it. In this work, therefore, we propose to inquire about the different ways in which this problem has been studied from history didactics, using comparative perspective on the Spanish, Chilean and Argentine cases, as three paradigms, with their similarities and differences, of the difficulty of dealing with memory issues in the classroom and the convulse recent history.

**Keywords:** Democratic memory, memory policies, didactics of history, dictatorship, Chile, Argentina, Spain, secondary school, human rights

Introducción.....	4
La memoria democrática aplicada en el aula: el caso de España, Chile y Argentina .....	9
La cuestión de la memoria, su relación con la historia y la historia del presente.....	9
Los inicios de la cuestión: hacia la institucionalización de los pasados traumáticos .	11
La memoria y la historia: un primer acercamiento al estado de la cuestión.....	14
De la Guerra a la Transición pasando por la Dictadura: la memoria aplicada a las aulas para el caso español .....	16
La dictadura una vez juzgada: reflejo en las aulas del caso argentino .....	20
La necesidad de abordar “el peso de la noche”: la didáctica de la historia para el caso chileno .....	23
La memoria y la didáctica de la historia en España, Chile y Argentina: algunos estudios en perspectiva comparada.....	26
Comparativa y conclusiones .....	29
Bibliografía.....	33

## Introducción

A lo largo del siglo XX fueron muchos los países que vivieron y sufrieron dictaduras que dejaron una huella inmensa. Esa huella sigue siendo notable en todos ellos, especialmente en los que la dictadura se prolongó hasta el último cuarto del siglo. Estos episodios marcaron un rastro imborrable en todos los órdenes y siguen siendo, en la actualidad, un foco de debate, de tensiones, de diferencias que influyen tanto en la política como en la educación de los distintos países. La enorme relevancia de actuar en cualquier caso, bien para ocultar o pasar por encima sin dar mucha atención, bien para sacar a la luz, recordar y tratar de cerrar las heridas a partir de justicia, ha hecho que este tema sea objeto de una gran cantidad de bibliografía. Esta se ha dirigido tanto a las políticas de memoria o a la Ley de la Memoria Democrática –antes denominada Ley de la Memoria Histórica– como a conocer el lugar que ocupa y la importancia que se le da a estos acontecimientos en el currículo y en las aulas de los centros educativos.

Los tres países sobre los que vamos a poner la atención en este trabajo son Chile, Argentina y España, pues consideramos son tres paradigmas distintos en relación al modelo de transición, la depuración de responsabilidades y las políticas públicas dedicadas a hacer frente a las heridas causadas por la dictadura y la represión –y la guerra, en el caso español–. Por tanto, son tres países en los que resulta de gran interés el acercamiento a las prácticas y leyes educativas que se están realizando en torno a ello. El propio desarrollo de ese pasado traumático y su final, articuló de una forma u otra las formas en que los gobiernos posteriores intentaron abordar dicha cuestión. Para ello actuaron distintos grupos, desde los movimientos sociales, hasta los grupos políticos o las presiones exteriores. En este sentido, entendemos que la educación ha sido una cuestión clave en el desarrollo de políticas de reparación. Por esto, creemos que trazar una perspectiva comparada de cómo se ha tratado la cuestión en la didáctica de la historia en dichos países puede aportar una visión más amplia al debate sobre la aplicación de la memoria a las aulas de historia.

Tanto las similitudes de los distintos procesos –principios ideológicos, políticos, represivos similares...–, como las diferencias –contexto histórico, fin de la dictadura, aplicación o no de la justicia sobre los responsables...– hacen del estudio comparado de sus políticas de memoria y de su influencia y aplicación en la educación, un campo de gran interés. Estos tres países vivieron unos episodios muy duros, de auténticas violaciones de los derechos humanos. Las consecuencias a nivel social, político, institucional y cultural fueron enormes y muchas siguen todavía presentes en los tres países. Por supuesto, eso ha permeado en la educación, por lo que estudiar las formas en que se buscan abordar esas cuestiones en las aulas se descubre como algo muy necesario. Asimismo, esos puntos en común generan un campo de cultivo muy rico para conocer cómo se tratan cuestiones como la Transición, la represión, el conjunto de la dictadura, así como sus límites y los obstáculos que se encuentra el profesorado.

Asimismo, son varias las obras que han comparado los tres casos, trazando paralelismos y diferencias que ayudan a entender las especificidades de cada proceso. Lo cual ahonda en aquello a lo que nos referimos, el gran interés que suscita estudiar las políticas de memoria desde una perspectiva educativa en estos tres contextos. A partir de ello, es posible señalar las deficiencias de unos casos y los puntos fuertes de otros, para trazar líneas con el objetivo de conocer la mejor forma de abordar estas cuestiones y saber cuáles son los desafíos más importantes. Sobre estos, como tratamos de mostrar, hay cierto consenso, pues muchos estudios convergen en la idea de que frente a la complejidad que entraña el tratamiento de estos temas en las aulas, se debe fomentar e incrementar la formación del profesorado y enseñarlos en toda su complejidad.

Por supuesto, aunque la elección de estos tres países concretos no es algo baladí, como hemos señalado, tampoco es una comparativa que no pueda ampliarse, ni realizarse con otros contextos. Son muchos los países que han sido objeto de procesos similares y que, pese a lo andado, todavía tienen un largo trabajo por delante para afrontar en plenitud esos pasados traumáticos. Desde Francia, Portugal o Grecia en Europa, hasta Paraguay, Colombia, Bolivia en el ámbito Latinoamericano, entre muchos otros casos. En cualquier caso, dejando la puerta abierta a futuras investigaciones que sigan esta línea, en el presente trabajo hemos decidido poner el foco de estudio en los tres países señalados.

La vigencia del debate surge de la necesidad de multitud de países por cicatrizar su violento pasado, en un contexto en el que descendientes cercanos tanto de víctimas como de victimarios viven en los mismos espacios. Para ello es fundamental la preservación de la memoria de una forma democrática, basada en los puntos en común que establecen los derechos humanos y transmitida mediante la educación. Aunque no es la única herramienta para tratar de reparar las heridas causadas, es un pilar fundamental en el largo camino para lograrlo, de cara a generar en el alumnado, es decir, en las futuras generaciones, una capacidad de análisis que sepa identificar discursos de odio, y una conciencia crítica y democrática para evitar que situaciones como las vividas vuelvan a repetirse. Por ello es fundamental seguir trabajando el tema que aquí nos ocupa, para conocer los obstáculos, las carencias y las limitaciones que existen en el tratamiento en las aulas de dichas cuestiones y poder plantear alternativas.

Estos regímenes tenían interés en mantener su primacía en todos los espacios del país, por lo que el control de la educación o del espacio público a partir de monumentos, nombres de plazas, calles, etc. fue un elemento central en sus dinámicas políticas y sociales. Muchos de estos vestigios hacen referencia directa y laudan a represores, son espacios en los que se fusiló, secuestró, asesinó o se violaron derechos humanos o celebran procesos en los que se eliminó al enemigo. A partir de ellos, los distintos regímenes buscaban la eternidad, mantenerse en el pensamiento colectivo pasados los años. En consecuencia, hasta que no haya un esfuerzo y una intención por explicarlos, contextualizarlos o resignificarlos convirtiéndolos en centros de interpretación histórica, van a seguir cumpliendo ese papel.

Pero estos lugares de la memoria no fueron las únicas herramientas utilizadas por los distintos Estados para perpetuar su proyecto. Fue recurrente el uso instrumental de las leyes educativas para transmitir la narrativa maestra, oficial, sobre lo que había ocurrido, como una forma de legitimar los golpes y controlar la opinión pública desde la base. El modelo autoritario que impusieron en los tres casos de los que nos vamos a ocupar dejó una impronta en todos los órdenes sociales, entre ellos la cultura, la educación, la legislación, etc. Por ello, buena parte de las investigaciones, como veremos a continuación, se han dedicado a tratar el tema desde el estudio de estos elementos: tanto lugares de memoria –en menor número que el resto–, como los currículos, el cine, las narrativas, los discursos, y, en definitiva, todo un constructo cultural sobre el que se cimienta. Las propuestas didácticas que introducen la utilización de estos elementos como recursos defienden que es una forma de que el alumnado entre en contacto con elementos que unen el pasado reciente con el presente y dan vigencia y sentido cívico al estudio de la Historia.

El propósito del presente trabajo es hacer un estudio sobre la bibliografía que ha tratado el tema de la memoria democrática y las políticas educativas derivadas de ello conforme a su transposición educativa y al tratamiento que se le da a los temas convulsos, a esos procesos represores y dictatoriales, en las aulas de secundaria. Se trata, por tanto, de conocer el estado de la cuestión de un tema que nos toca y nos interpela directamente tanto como ciudadanos como futuros docentes, una problemática sobre la que es fundamental reflexionar a partir del pensamiento histórico y de principios morales basados en los valores democráticos que pretendemos inculcar al alumnado. Nos preguntamos, en esta línea, cuáles son los puntos en común que estas cuestiones presentan conforme al tratamiento en las aulas de los países señalados. Es decir, cómo enfocan el tratamiento de los sucesos que experimentaron, siendo que estos ocurrieron no hace muchos años y suponen unos procesos duros y represivos en los que los derechos humanos brillaban por su ausencia.

Así, partimos de la base de la importancia que tiene la enseñanza de la historia en la generación de una conciencia crítica y democrática en las futuras generaciones, que respete los derechos humanos y luche por conseguir una sociedad más equitativa y en la que la diversidad esté plenamente integrada. En este sentido, dados los grandes obstáculos con que se encuentran los docentes al abordar estas temáticas en las aulas, es fundamental una mayor formación del cuerpo docente en estos temas, para que comprendan la profundidad y complejidad de esas historias ocultas y sepan cómo resolver dichas problemáticas en el aula. Asimismo, en base a los estudios que hemos analizado en este trabajo, es necesario un mayor apoyo institucional que se traduzca en una renovación curricular dejando más espacio a dichos temas y en un mayor soporte material.

En relación a la metodología utilizada, tal y como ya hemos anunciado, se trata de un análisis del estado de la cuestión a partir de la perspectiva comparada. Nuestro objetivo es cruzar los casos argentino, chileno y español para conocer las diferencias y las similitudes desde la historiografía y desde las aulas, así como, brevemente, desde la

legislación. En los tres países se dieron dictaduras que, salvando las distancias, mantuvieron unos principios ideológicos y unas prácticas represoras similares, si bien de distinto alcance sobre todo en lo relativo al tiempo. Son esas diferencias, también, lo que da un gran atractivo a dicho enfoque, así como el debate abierto y la gran carga bibliográfica que ha comparado unos con otros.

La perspectiva comparada es una metodología de análisis y estudio con muchos años de bagaje. Permite destacar las similitudes y las diferencias de lo que se está investigando para, con ello, reflejar los aspectos positivos y los negativos de uno y otro caso (Criado, 2021). Se sitúa a los objetos de estudio en relación con otros objetos comparables, de tal modo que permite escapar de la investigación centrada únicamente en ese elemento, lo cual puede llegar a limitar e incluso a mermar los resultados. Quizás uno de los aspectos negativos de esta metodología sea que no permite un estudio pormenorizado de cada caso. Sin embargo, como vamos a mostrar, la bibliografía dedicada a estudiar la memoria y la didáctica de la historia en Chile, Argentina y España por separado es enorme, por lo que consideramos que partimos de una base significativa y suficientemente consolidada para no incurrir en un análisis superficial.

Para un desarrollo correcto de la metodología utilizada, los casos comparados deben tener características o una serie de rasgos generales en común, es decir, deben ser comparables –valga la redundancia– (Domínguez et al., 2022). En este sentido, pensamos que las similitudes de los distintos contextos a estudiar son numerosas. Así, se aprecia en sus pasados traumáticos, sus periodos de transición a la democracia y el mantener un contexto temporal cercano. En consecuencia, pensamos que el marco que mantienen permite el uso de esta metodología. Además, hay una carga bibliográfica importante en la que, desde distintas perspectivas y desde distintos campos, se comparan los casos de Chile, Argentina y España. De hecho, han sido numerosos los avances conseguidos al aplicar este método sobre los distintos golpes militares latinoamericanos y entre estos y otras experiencias como la española. Ejemplo de lo primero es la obra de Roitman sobre las dictaduras, golpes y procesos represivos que tuvieron lugar a lo largo de América Latina durante el siglo XX. Y de la relación con el caso español, no hay mejor prueba que la citada obra de Aguilar Fernández (Aguilar Fernández, 2008; Roitman Rosenmann, 2019; Vitelli & Lastra, 2017).

En cualquier caso, el estudio de los temas de la memoria y los pasados traumáticos sigue siendo una cuestión a debate por la permanencia de distintas tendencias sobre cómo debe afrontarse esta problemática, desde aquellos que señalan que estudiar a fondo estos temas tan solo reabre heridas, hasta aquellos que creen que sólo estudiando y valorando el periodo desde un compromiso social y democrático, se puede superar dicho escollo. Es un tema, por tanto, de gran interés, que interpela directamente al ámbito de la educación y a los actuales y futuros docentes, encargados de formar a la nueva ciudadanía crítica.

En relación a la estructura diseñada en el presente trabajo, se han generado una serie de ítems a trabajar de forma ordenada. Hemos establecido dos puntos generales además de esta primera introducción: el cuerpo del trabajo y las conclusiones, donde desarrollaremos la comparativa entre la producción bibliográfica y el estado de la cuestión en los distintos países. En el cuerpo del trabajo, por su parte, hemos diferenciado siete subapartados. En primer lugar, como acercamiento al tema en cuestión, vamos a dar unas pinceladas, de forma breve, sobre el concepto de memoria y su relación con la historia y la historia del presente o la historia reciente, con todas las problemáticas y debates que ha generado. Después hablaremos de la cuestión de la memoria en relación a las leyes educativas en los distintos países analizados. Tras ello, entraremos ya en la materia central del trabajo, el estado de la cuestión sobre dicho tema. Para empezar, haremos un repaso bibliográfico sobre el tema en general, a modo de introducción, para conocer cómo se ha tratado este debate desde una perspectiva global. Luego entraremos ya en los casos concretos, en primer lugar en el caso español y, luego, en el argentino y el chileno. Finalmente, antes de la comparativa y las conclusiones, haremos un breve repaso de los estudios sobre dicho tema en perspectiva comparada, como otro enfoque más desde el que se ha tratado la cuestión.



## La memoria democrática aplicada en el aula: el caso de España, Chile y Argentina

### La cuestión de la memoria, su relación con la historia y la historia del presente

Antes de iniciarnos en el grueso del trabajo, vamos a plantear el tema que ha hecho tan interesante y que ha sido impulsor de tanta bibliografía: la problemática en torno a la definición de memoria y su relación con la historia, en el marco de un contexto generacional peculiar. Esta cuestión plantea una pregunta central para la que todavía estamos lejos de tener una respuesta clara: ¿Cómo es enseñar historia del presente a unas generaciones que ya no sólo viven muy lejos ese pasado trágico, sino también del proceso de transición democrática?

Conforme señala Carretero y Borrelli en un artículo fundamental para el tema que nos ocupa, el estudio de la historia del presente incluye procesos, personajes históricos, intereses u orientaciones ideológicas que permanecen vigentes en la actualidad (Carretero & Borrelli, 2008). Por ello, entre otras cosas, puede conducir a interpretar el pasado desde lo emocional, desde la sensibilidad y la pasión, por encima de lo racional. Esto puede ser un gran obstáculo para el aprendizaje y de hecho es la principal crítica que se ha hecho y se hace a la introducción de la historia del presente o de cuestiones de memoria en las aulas o en la investigación histórica. No obstante, no deja de tener un componente polémico que, sujetado por una metodología y unos principios didácticos acordes, permite motivar e interesar al alumnado. Además, es fundamental remarcarlo, el tratamiento de estos temas en las aulas es uno de los pilares fundamentales para hacer frente a pasados traumáticos (Ceamanos & Pasamar, 2020).

Son muchas las definiciones de memoria dentro del marco de su relación con la historia, de memoria histórica y de las diferencias entre uno y otro concepto. La memoria, según Ceamanos y Pasamar, es por definición subjetiva, abierta a emociones y recuerdos que, influidos por lo primero, pueden omitir partes o modificar la realidad del discurso que se transmite (Ceamanos & Pasamar, 2020). Por ello hablar de memoria histórica puede llevar a confusión pues, aunque la historia difícilmente es y será objetiva, sí se rige por un método analítico e interpretativo que la convierte en algo más científico. En este sentido, la memoria sí puede constituir una fuente primaria fundamental para el estudio de la historia del presente y para las cuestiones de memoria y memoria democrática, como veremos más adelante (Prats, 2020).

Aunque en la actualidad mantienen una constante presencia, los términos generados en torno a la memoria, como memoria individual o memoria colectiva, se retrotraen hasta la primera mitad del siglo XX, cuando Halbwachs, en *Los marcos sociales de la memoria* (1925) propuso unas primeras definiciones. Señalaba que la memoria colectiva hacía referencia a un pasado común compuesto por acontecimientos

relevantes compartidos por estos distintos grupos sociales (Halbwachs, 2004). Luego, estos conceptos serían retomados desde la sociología y por la investigación histórica, resultando en importantes obras como *La invención de la tradición* de Hobsbawm y Ranger o *Comunidades imaginadas* de Anderson, en las que ligan esas cuestiones con el origen de la idea de nación y tradición (Ceamanos & Pasamar, 2020; Prats, 2020).

Enlazando la cuestión con el tema que aquí nos ocupa, el uso de la memoria en las aulas significa entender a la escuela como una herramienta para tratar temas controvertidos. Con su aplicación en los centros educativos se pretende crear en el alumnado una capacidad crítica con la que poder hacer frente a las incógnitas y a los retos del día a día en este sentido (*fake news*, discursos de odio, bulos...). Ese componente conflictivo ha generado posiciones contrapuestas y, mientras parte del profesorado se adentra en estas cuestiones, otros tienden a pasar por encima o directamente a evitarlas. No obstante, la enseñanza de una historia “con memoria” ayuda a traer el problema al presente, animando a pensar críticamente con el fin puesto en construir futuro y ciudadanía democrática (Carretero & Borrelli, 2008; García et al., 2021).

Muchos de estos docentes, que prefieren dejar de lado la enseñanza de estos temas, lo hacen bien por temor a generar mal ambiente o bien por falta de formación específica, como han señalado Jesús Estepa y Emilio José Delgado. En este sentido, el Consejo de Europa ha promocionado la elaboración de materiales para solventar este problema. Con ello, las personas que impulsan y producen estos recursos didácticos, señalan la pertinencia de implementar en las aulas dichas cuestiones. De esta forma, entienden que el debate de estas forma parte de una educación y una formación democrática, puesto que permiten activar y desarrollar el pensamiento crítico y analítico y el compromiso con valores afines a los derechos humanos. Una de las dificultades en este sentido se encuentra en el caso de que el propio alumnado introduzca o plantee asuntos controvertidos, a los que debe dar una respuesta que no trastoque el desarrollo del tema y genere una mala dinámica. Para ello, como decimos, es fundamental la formación del profesorado en estos temas (Estepa & Delgado, 2020).

De este modo, al introducir la historia del presente y la memoria en las aulas, filtradas por la investigación histórica y el propio docente, se rompe con la docencia tradicional de la historia basada en la transmisión de unos contenidos que se consideran incuestionables, preparados para la memorización por parte del alumnado. Por el contrario, permite trabajar la reflexión y la interpretación de cuestiones que siguen afectando al día a día de los países que han tenido recientes episodios traumáticos, como es el caso de Chile, Argentina y España. Estos, en las últimas décadas, han recibido numerosos nombres al ser estudiados desde diversas categorías analíticas: “cuestiones socialmente vivas” (Falaize, 2014), “conflictos sociales candentes” (López-Facal & Santidrián, 2011), “historias difíciles” (Epstein & Peck, 2018) o “historias sobrecargadas” (Borries, 2016). No obstante, todos ellos hacen referencia a realidades conflictivas que resultan difíciles de abordar al generar posiciones contrapuestas en la propia sociedad (Ibagón & Miralles, 2021).

Esta es, en conclusión, una mirada a la problemática que existe en torno a la memoria y su relación con la historia, la historia del presente y la aplicación de todo ello al aula. La carga bibliográfica que hay detrás de dichos temas es inmensa, por lo que hemos querido hacer un repaso abreviado a lo que consideramos más importante de cara a dar un acercamiento previo para afrontar el tema que ocupa el grueso del trabajo. En cualquier caso, queda demostrado que la introducción de la memoria en las aulas en los países con un pasado reciente traumático ha generado y sigue generando un gran debate. Pese a la importancia e interés que tiene, sigue generando resistencias que se ven proyectadas en los entornos académicos y en determinados sectores de la sociedad, que consideran el estudio completo de estos temas una forma de reabrir heridas –aunque la realidad sea que estas todavía no han sido cerradas–.

### **Los inicios de la cuestión: hacia la institucionalización de los pasados traumáticos**

Durante décadas la enseñanza transmitía una historia oficial muy vinculada con el uso que se hacía de la enseñanza de la historia desde finales del siglo XIX y principios del XX, dirigida a educar en torno a unos valores y unas principios identitarios comunes. Así, el discurso histórico remarcaba hechos gloriosos, personajes históricos, más cercanos a leyendas que a hechos reales, con el fin de establecer una imagen ejemplar de ciudadano ligado a los intereses del *status quo*. En esas dinámicas, se omitían partes de la historia que no favorecían la idea gloriosa de país que se pretendía transmitir. Esto tuvo su reproducción hasta hace no muchas décadas, cuando en multitud de países la narrativa hegemónica ocultaba y omitía cuestiones centrales en la explicación de los procesos traumáticos que habían ocurrido en el siglo XX. Fue a partir de los noventa fundamentalmente, cuando empezaron a establecerse leyes que regulaban y permitían enfrentarse a esta cuestión (Ibagón & Miralles, 2021; Prats, 2020).

Fueron las reclamaciones sociales, el interés de importantes grupos sociales por conocer la verdad y buscar justicia –estudiantes, asociaciones por los derechos humanos...–, lo que llevó a los Estados en cuestión a involucrarse en la reparación de las víctimas a través de programas institucionales y cambios curriculares. De esta forma comenzaron los primeros acercamientos para cambiar esas “narrativas maestras” (Wertsch, 2002). Este empuje varió en los distintos países, siendo el caso francés uno de los más sonados por la gran complejidad de sus heridas traumáticas: colaboracionismo del régimen de Vichy, torturas y métodos de represión, guerra sucia en la guerra de Argelia, colonialismo.... No obstante, los países que nos ocupan en este trabajo presentan unas características propias que los hacen, como decíamos, un objeto de estudio de gran interés (Ibagón & Miralles, 2021).

Así, el panorama internacional que se fraguó durante los años noventa llevó a replantearse el papel que debía tener la enseñanza de la Historia en este contexto. Esos “olvidos” institucionalmente preparados debían dar paso a una explicación completa de

lo que realmente había sucedido en los distintos países que nos ocupan. Debían sacar a la luz, como fase previa para aplicar justicia, reparar heridas, o, en otros casos “reconciliar”, las violaciones de derechos humanos llevadas a cabo durante los periodos dictatoriales. Para ello, instituciones internacionales reivindicaban el papel que debía tener la escuela y la enseñanza de la historia en eso mismo, como un medio para desarrollar la actitud y el pensamiento crítico del alumnado, entendiendo a este como las generaciones venideras que habrían de evitar que esos procesos volvieran a ocurrir (Cowie, 2015; Council of Europe, 2001).

En Chile, las políticas educativas de la dictadura (1973-1990) instauraron una impronta de marcada tendencia neoliberal, nacionalista y autoritaria, que retrocedía en cuanto a valores democráticos y de respeto de los derechos humanos. Esta, al mismo tiempo, escondía las políticas represivas del régimen y trataba de legitimar la persecución de los grupos y colectivos políticos y sociales progresistas. El fin de la dictadura no dio paso al juicio a los responsables, como sí ocurrió en Argentina. No obstante, el primer gobierno democrático creó la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, encargada de investigar y elaborar informes que serían fundamentales para el conocimiento público de las prácticas represivas. En los noventa, siguiendo las políticas del modelo de transición, se ajustó el currículum recuperando contenidos mínimos relacionados con la cultura democrática y ciudadana, y se trató de mejorar, en ese sentido, la calidad y equidad de la educación. En la década siguiente, se planteó el rediseño del currículum para introducir nuevos contenidos y mejorar la formación docente, sin embargo no llegó a constituirse una política de Estado clara para ello. En los últimos años, la visión que predomina por tanto sigue una concepción liberal no muy centrada en la promoción de derechos culturales y sociales (Mansilla et al., 2022).

El caso argentino, si bien presenta similitudes en la crudeza de las prácticas represivas del periodo dictatorial (1976-1983) y en las prácticas autoritarias, su final fue muy distinto. Fue el único caso de las dictaduras que asolaron América Latina durante el siglo XX cuyos máximos responsables fueron juzgados poco después del fin de la dictadura. Argentina fue un país pionero en la conformación de una Comisión Nacional que investigara los casos de detenidos-desaparecidos, la CONADEP, ya en 1983, y junto con otras organizaciones sociales, ganaron una gran legitimación social, mayor que en el caso chileno. Antes, la dictadura se sirvió de la educación para garantizar el “orden” necesario para poder llevar a cabo sus políticas, para ello excluyó contenidos curriculares que pensaban podían hacer peligrar ese consenso buscado y redujo los tiempos de enseñanza (Camacho, 2014; Cowie, 2015).

La escuela pasó a ser, con la transición a la democracia, una herramienta de construcción y transmisión de memoria colectiva, en mayor o menor grado conforme pasaron los años. La Ley Federal de Educación, de 1993, empezó este camino de transmisión del pasado reciente, pero no cumplió con lo pensado, de hecho no llegó a implantarse en todo el territorio nacional. Le sucedió la nueva Ley de Educación Nacional de 2006, cuando ya los contenidos en materia de memoria crecieron y se introdujeron en

el diseño curricular de importantes territorios, como la provincia de Buenos Aires. Establecieron, también, una serie de conmemoraciones escolares en fechas determinadas y significativas: 24 de marzo (día nacional de la memoria por la verdad y la justicia, en la fecha en que se produjo el golpe), 2 de abril (día del veterano y de los caídos en las Malvinas, en la fecha en que se desembarcaron y se inició la guerra) y 16 de septiembre (día de los derechos de los estudiantes secundarios, en la fecha en torno a la que se produjeron detenciones y secuestros de jóvenes estudiantes) (Pappier, 2017).

En España el debate se abrió también en los años noventa tanto a nivel historiográfico a partir de la obra de Paloma Aguilar (Aguilar, 1996), como social y político, pero no llegó a un planteamiento claro desde las instituciones a nivel nacional hasta el año 2007. Al llegar el PSOE al gobierno tras las elecciones de 2004, la polémica creció y se mantuvo hasta la promulgación definitiva de la Ley de la Memoria Histórica, de 2007. Esta, aunque introducía importantes avances y derechos en materia de reparación para las víctimas de la represión y la dictadura, no tenía ningún apartado dedicado en concreto a la educación. Además, conforme se publicó y han pasado los años, ha generado insatisfacción en todos los frentes (Pappier, 2017; Prats, 2020). En 2022, con un gobierno de coalición PSOE-Unidas Podemos, se promulgó una segunda ley en este sentido, la Ley de la Memoria Democrática. Esta última, además de ampliar las reparaciones y condenar más claramente al régimen, las instituciones, partidos y organizaciones que lo impulsaron y los resquicios que todavía hoy lo apoyan, sí ha dedicado varios artículos a la materia educativa.

La Ley de la Memoria Democrática de 2022 dedica varios artículos (Art. 15, Art. 28, Art. 45, Art. 46) a promocionar e impulsar la investigación en aras de sacar a la luz más detalles sobre lo ocurrido en materia de represión (física, económica, cultural...), de eliminación de derechos humanos, así como el exilio y la memoria democrática de las mujeres, entre otros temas. También a la difusión, interpretación y la divulgación (Art. 25, Art. 48, Art. 53). En concreto, para el marco educativo, el artículo 44 establece la inclusión en sus fines del “conocimiento de la historia y la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la guerra y la dictadura”, actualizando para ello los contenidos curriculares. Asimismo, señalaba la adopción de las medidas oportunas para formar al profesorado didáctica, científica y pedagógicamente, en el tratamiento escolar de estas cuestiones (Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, 2022).

De este modo, las políticas fueron algo más limitadas y lentas en el caso español hasta 2022, más rápidas en el caso chileno y quizás más extendidas en el caso argentino. En cualquier caso, aunque es muy reciente, la Ley de la Memoria Democrática en España es la que marca más claramente los objetivos comunes que relacionan la memoria y la memoria histórica democrática con la enseñanza de la historia y del pasado reciente. En este sentido, señala tanto a los contenidos curriculares como a la formación del profesorado –aunque no llega a concretar–, algo que ha sido debatido y demandado en

los estudios dedicados a reflexionar sobre esta cuestión, a los que en las siguientes páginas haremos referencia.

### **La memoria y la historia: un primer acercamiento al estado de la cuestión**

Para hablar del estado de la cuestión, vamos a empezar haciendo una breve aproximación a cómo se ha estudiado desde una perspectiva más general, para luego ir introduciéndonos en aquellos estudios que han investigado y reflexionado sobre los casos en concreto de España, Argentina y Chile, utilizando la perspectiva comparada. Los estudios sobre la memoria desde el campo de la enseñanza de la historia tardaron en hacerse presentes en el debate. Si bien la memoria y la historia ocupó un espacio trascendental en los debates historiográficos, no fue así dentro de la comunidad académica de la enseñanza de esta (Sammler, 2020).

Los primeros estudios fueron desarrollados desde Francia, cuando empezaron a introducir el concepto de memoria de Pierre Nora en los planes de estudios. El consejo de Europa impulsó iniciativas dirigidas a la educación para introducir la historia del siglo XX con especial atención a las víctimas de los regímenes totalitarios, utilizando la perspectiva comparada. De ello se encargó también Delouche (1992) a principios de los noventa, con una propuesta de estudio de la guerra civil y la amenaza a la República española como parte del contexto de debilidad de las sociedades democráticas de entreguerras (Sammler, 2020).

No obstante, el hito más importante fue seguramente la conferencia de la Sociedad Internacional de Didáctica de la Historia de 2007 organizada por María Repoussi en la Universidad Aristóteles, en Tesalónica. A partir de ahí, la memoria en relación a su lugar en la historia y la política, pasó a ser un objeto central para las investigaciones desde la educación histórica. Entonces, se desarrollaron multitud de estudios dedicados a analizar los libros de texto, un enfoque que, como veremos, se recuperó años más tarde para estudiar el caso español, chileno y argentino. Lässig (2009), en este sentido, señaló la importancia de investigar poniendo el foco en las clases de historia, la cultura del recuerdo y los libros de texto (Sammler, 2020).

En esta línea, varios estudios se ocuparon de analizar si en los libros de texto se explicaba el tema de la memoria con miras a generar conciencia democrática en las nuevas generaciones. Es decir, se proponían descubrir si esos puntos de vista tenían un enfoque utilitario con miras al futuro, o si lo hacían proyectando los temas de memoria como un “tiempo congelado”. Es el caso del trabajo de Kuhn (2014) a partir del proceso de reconciliación franco-germano, donde se pregunta si el acuerdo entre las potencias se enseña de forma aislada o si se relaciona con otros símbolos de reconciliación. Con el paso de los años y la publicación de artículos y libros que trataban la cuestión, la

necesidad de divulgar nuevos estudios que cruzaran la memoria con la educación histórica se fue reforzando (Sammler, 2020).

Así, se trazó un nuevo enfoque sobre el que todavía hay menos trabajos- Este gira en torno al papel que tiene la enseñanza de la historia en los centros educativos en la creación de una memoria colectiva (Carretero et al., 2006). En este sentido, proponen un rol activo en la gestión del pasado tanto desde lo cultural como desde lo político, aunque se topan con el debate sobre el rol que debe tener la escuela como formadora de identidades, tras la ruptura con la idea de esta como defensora de la narrativa oficial o “narrativas maestras” que comentábamos antes. En este sentido, se ha estudiado el tema desde la psicología sociocultural de la mano de Wertsch (2002), poniendo la atención más en la asignatura de historia como la encargada de transmitir símbolos y significados que conforman y estructuran las representaciones socioculturales de las sociedades en cuestión (Carretero & Borrelli, 2008).

En una línea algo distinta, otros trabajos (Monte-Sano, 2011) se han dedicado a reflexionar sobre la forma de adaptar distintos contenidos al alumnado y, en este sentido, han abordado determinadas prácticas y conceptos centrales en la didáctica de la historia como el pensamiento histórico o el uso de fuentes en el aula. A partir de la transformación del concepto y de la metodología de la didáctica de la historia, entendida no como una memorización de una narrativa axiomática o incuestionable, sino como el espacio para desarrollar actitudes críticas y habilidades de interpretación complejas, ha aumentado el número de trabajos dedicados a estudiar este tema, que relacionan la conciencia histórica, la memoria histórica y las identidades. Es el caso de la obra de Carretero y Van Alphen (2014).

Otra vía ha puesto la mirada en los docentes, en su formación y cómo debía ser el futuro profesorado para hacer frente a las problemáticas que la aplicación de la memoria en las aulas podía generar. Un reciente libro colectivo, coordinado por Cosme Jesús Gómez, Xosé Manuel Souto y Pedro Miralles (Gómez et al., 2021), dedica toda la primera parte, cuatro artículos en total, a estudiar y reflexionar sobre la formación del profesorado en las ciencias sociales, fundamentalmente en geografía e historia. En este sentido, entienden a estos y a la materia como el vehículo para conseguir una ciudadanía democrática. Imbernón, en su trabajo, se introduce en los retos que tiene el profesorado ante las novedades introducidas en las últimas décadas alrededor de la enseñanza, con las transformaciones conceptuales que ha habido en torno al proceso de enseñanza aprendizaje. En esta línea, aboga por la necesidad de este de investigar e involucrar esfuerzos en potenciar la formación del docente (Imbernón, 2021).

En su capítulo, Cosme Jesús Gómez y Jairo Rodríguez, se dedican a analizar los distintos trabajos publicados en la Web of Science sobre la formación del profesorado para ver la evolución de las publicaciones. A partir de ello, señalan el crecimiento notable de las obras e investigaciones sobre la formación del profesorado de geografía e historia y proponen dos hechos causales: la ampliación de revistas en las bases de datos y la

consolidación del área de la didáctica de la geografía y la historia dentro del marco de las investigaciones en ciencias de la educación (Gómez & Rodríguez, 2021).

Para acabar este repaso a la producción bibliográfica sobre la memoria desde una perspectiva más amplia y general, cabe citar el libro colectivo editado por Joaquín Prats e Isidora Sáez, (Sáez & Prats, 2020) como una referencia fundamental para la cuestión de la aplicación de la memoria histórica a las aulas a través de la enseñanza de la historia. El libro se divide en dos partes, una primera en la que prestigiosos investigadores sobre el tema reflexionan sobre el papel que tiene como transmisora del compromiso democrático, los conceptos en cuestión y cómo se ha tratado el tema, como el propio Prats (2020). También repasan los estudios publicados sobre la memoria en la educación histórica, analizan libros de textos e iniciativas de distintas publicaciones o instituciones, como Sammler (2020) o, concretando más en los manuales y en el currículo, Sáez, Sabido y Barriga (Sáez et al., 2020).

En la segunda parte de la obra se suscriben a las prácticas didácticas más para su aplicación didáctica en el caso español. En estos capítulos establecen pautas y recomendaciones sobre cómo se deberían tratar e implantar cuestiones y temas relacionados con la memoria directamente en las aulas. En cualquier caso, a pesar de no poner el foco en la reflexión teórica, se sirve de una fuerte carga bibliográfica teórica que sustentan las metodologías, las actividades y los objetivos propuestos (Sáez & Prats, 2020).

### **De la Guerra a la Transición pasando por la Dictadura: la memoria aplicada a las aulas para el caso español**

En el caso concreto de las cuestiones de memoria y su proyección en las aulas de secundaria en España, los estudios a día de hoy son ya muy numerosos. La realidad es que es un tema muy vivo, que en los últimos años ha dado lugar a numerosas investigaciones y propuestas desde distintos enfoques. Como veíamos, la Ley de la Memoria Histórica de 2007 dejaba de lado las menciones concretas a cómo debía afrontarse los temas de memoria y omitía iniciativas para la formación del profesorado o para la inclusión de contenidos relacionados con el tema dentro de los currículos o los libros de texto de secundaria o bachillerato. Todo esto no se impulsó por ley estatal – aunque hubo algunas leyes locales o autonómicas que giraban en torno a este tema – hasta la llegada de la Ley de la Memoria Democrática en 2022. A pesar de ello, como vamos a mostrar, la cantidad de trabajos publicados desde finales de los noventa y principios de siglo es muy alta.

Aunque son numerosos los casos de investigadores e investigadoras españolas que han tratado del tema de la memoria y han publicado obras sobre ello –destacando fundamentalmente a Julio Aróstegui, a Álvarez Junco, a la ya citada Paloma Aguilar, a Roberto Ceamanos y Gonzalo Pasamar, o a Francisco Erice, entre muchos otros– estos



han tendido a limitarse a teorizar sobre la relación de esa historia del presente con la historia y la evolución historiográfica de las últimas décadas. Aquí, sin embargo, nos interesa la relación de ello con la didáctica. Al repasar ahora una línea de investigación más concreta que la del apartado anterior, vamos a encontrarnos menos teorización general y más propuestas didácticas o análisis de los materiales utilizados en las aulas, aunque en general, los trabajos a los que vamos a hacer referencia incluyen en sus análisis breves reflexiones teóricas como una forma de situarnos en el tema en cuestión.

En línea con algunos enfoques ya señalados en el apartado anterior, han sido varios los trabajos que han aportado a la cuestión a partir del estudio y la reflexión sobre la formación del profesorado. Es el caso, entre otros, del capítulo de Beatriz Andreu, incluido dentro de un libro colectivo dedicado al estudio de la formación del profesorado en ciencias sociales desde una perspectiva sociocrítica. En su trabajo, Andreu, investiga hasta qué punto la memoria histórica ha estado presente en la formación histórica de estudiantes del máster de profesorado (especialidad de geografía e historia) y del grado de educación primaria, entendiendo que serán, en un futuro cercano, los próximos docentes. Parte, por tanto, de la tesis de que esa formación o la falta de esta es la que genera una conciencia histórica que “permite afrontar una historia del presente respetuosa con los derechos humanos y proclive a la construcción de una ciudadanía democrática” (Andreu, 2019, p. 386).

Desde un enfoque similar desarrollan su trabajo Carmen Rosa García, José Luis Zorrilla y Arasy González, dentro del marco del estudio de la formación del profesorado en memoria histórica y democrática. Estas, sin embargo, plantean una vinculación mayor en su reflexión entre la legislación y lo político y el hacer del profesorado. En este sentido, proponen que las leyes y los cambios legislativos no se proyectan directamente en la práctica docente y que para que el profesorado aplique esas innovaciones y nuevos enfoques didácticos, debe recibir una formación específica para que entienda la dimensión que tiene la memoria en la historia y pueda utilizarla en sus clases (García et al., 2021).

Rafael González, en 2017, publicó un artículo en el que introducía de forma conjunta reflexiones sobre la necesidad de incorporar investigaciones recientes a la historia enseñada en los centros educativos, de valorar las aportaciones del movimiento memorialista en este sentido y de fomentar la formación del profesorado. Asimismo, hacía un breve estudio de los libros de texto y los materiales utilizados para el tema de la transición española. Por último, como eje central, desarrollaba una propuesta didáctica. Es decir, en su trabajo, incorporaba distintos enfoques desde los que se ha estudiado y se ha publicado sobre el tema y que repasaremos a continuación (González, 2017).

Quizás el enfoque desde el que más se ha publicado sobre el tema en cuestión en España ha sido el que trabaja las propuestas didácticas. Estos surgieron como respuesta a la falta de materiales y las limitaciones de la mano del profesorado de secundaria para impartir e introducir estos temas controversiales en sus aulas. Así diversos autores

empezaron a proponer actividades, enfoques metodológicos e incluso materiales para abordar los temas sobre la guerra civil, la represión, los espacios oscuros y omitidos del periodo dictatorial o la transición. El caso de la obra de José Manuel Pérez resulta significativa, pues propone materiales, documentos, acompañados de guías, para enseñar en el aula cómo se vivió ese largo periodo en las Islas Canarias, que considera poco abordado, e incluye en este la perspectiva de género (Pérez, 2007).

Desde esta misma perspectiva, como vemos, se preocuparon por los espacios locales. Ejemplo de ello es la obra de Santos y Santos, que defiende el uso de la memoria y las fuentes orales para dinamizar y agrandar el bagaje del alumnado de secundaria para el caso de la transición en la Ribera del Tudela, en Navarra (Santos & Santos, 2011). La historia local fue protagonista también en la publicación de Galiana, resultado de una investigación llevada a cabo en un instituto de un pequeño municipio de Alicante, que fue duramente golpeado por la represión (Galiana, 2018). En 2020 se publicó una recopilación de propuestas didácticas sobre la memoria en las aulas, coordinada por Isidora Sáez. En esta se proponían innovadoras metodologías, como la gamificación para el caso de la guerra civil española en el capítulo de Nadia El Ansari (2020) (aunque en su caso dirigida a la educación primaria) y enfoques, como los trabajos de Berta Vilaseca o Mariam Chaibi, ambos poniendo en el centro de la explicación a las mujeres como sujetos olvidados de la narración oficial –para la guerra civil en el caso de la primera y para la participación de las mujeres en la política durante la República en el de la segunda– (Chaibi, 2020; Vilaseca, 2020).

Para seguir con esta última línea señalada, que incorpora a las mujeres al estudio de la historia y la memoria, debo destacar la obra de Lorena Maeso y Tània Martínez, incluidas en la obra colectiva de Prats y Sáez señalada en el apartado anterior (Maeso & Martínez, 2020). En ella, además, se pone en valor el uso del patrimonio y de determinados lugares como instrumentos y fuentes fundamentales para el estudio y el aprendizaje de las cuestiones de memoria. En esta misma obra colectiva, se introducen también propuestas didácticas que juegan con el cine como recursos didácticos (Villanueva & Sánchez, 2020).

Siguiendo la línea de las propuestas didácticas, este último año se publicó un artículo de gran interés que intercala el debate sobre la resignificación o no de los espacios de memoria con una propuesta didáctica relacionada con ello y con el trabajo de la memoria. Lo hacen sobre el caso del Valle de los Caídos, cuestión que ha generado un gran debate en la sociedad española y los medios de comunicación tras el proceso de exhumación de los restos de Franco de la basílica de Cuelgamuros en 2019. En este trabajo reivindican, por tanto, el uso de espacios controvertidos como el de este caso para desarrollar el sentido crítico y el pensamiento histórico del alumnado de secundaria (Miguel & Ortega, 2022).

Otro enfoque utilizado para el estudio de la memoria y la didáctica de la historia para el caso español ha ido dirigido al análisis de los libros de texto. Como señalábamos,

González introdujo en su trabajo este mismo método, pero ha habido más investigaciones al respecto. Nos interesa hacer mención, en este sentido, a la obra de Enrique Javier Díez, que se propone analizar cómo reflejan los manuales de historia de España los contenidos sobre la posguerra, la represión y la lucha antifranquista, con especial interés en el curso de 2º de Bachillerato. Para ello, analizaron los contenidos a través de su discurso y realizaron numerosas entrevistas a profesorado de Historia preguntando su opinión sobre la adecuación de los contenidos de dichos libros. A partir del artículo, señalaban que, aunque en las últimas actualizaciones han empezado a introducir más contenidos relacionados con las llamadas historias ocultas, los contenidos deberían ser complementados con salidas a lugares de memoria (campos de concentración...) y con otras propuestas extracurriculares, del estilo de los trabajos de propuestas didácticas señaladas (Díez, 2014).

Para acabar este repaso a la bibliografía publicada para el caso español, hemos de mencionar distintas iniciativas recientes que resultan de gran interés para fomentar la introducción de las cuestiones de memoria en las aulas. Por un lado, el Instituto Navarro de la Memoria impulsó, con la ayuda del Gobierno de Navarra, el programa “Escuelas con Memoria”. Este programa tiene el objetivo de utilizar en los centros educativos la memoria como una herramienta principal en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En el artículo de Gastón y Layana, en el que explican el sentido y la difusión e implantación de dicha iniciativa, proponen que se debe volver a unir el concepto que el profesorado tiene de la historia como estudio del pasado para crear un presente y un futuro mejor, con su aplicación efectiva en las aulas, donde la historia del presente permanece omitida. Asimismo, remarcan la asimetría y el despliegue desigual de las políticas de memoria en el territorio español (Gastón & Layana, 2022).

Por último, este 2022 se publicó una recopilación de las aportaciones al concurso de memoria democrática e histórica para jóvenes promovido por la Universidad de Murcia. A partir de esta iniciativa se busca promover a la difusión y el aprendizaje de la historia, especialmente en aquellos temas que tienen poca relevancia tanto en el currículum como en los libros de texto. Así, a partir de este concurso, perseguían “contribuir desde la perspectiva de una educación para el siglo XXI, a profundizar en el conocimiento de nuestro pasado más reciente, promoviendo los valores democráticos y la memoria de aquellos/as que los defendieron pagando un precio muy alto por ello” (Hernández & Valencia, 2022, p. 9). En este mismo libro recopilatorio, inician expresando el interés que vertebra el concurso y la propia publicación en unir al profesorado de secundaria y a los círculos universitarios, para que los primeros se mantengan al tanto de las últimas investigaciones y puedan aplicarlas a las aulas (Hernández & Valencia, 2022).

El desarrollo del concurso se divide en dos temas distintos, el ensayo y la narrativa, acerca de distintos temas de la historia contemporánea y reciente de España. Asimismo, establece tres categorías que marcan ese interés por cruzar el mundo universitario con el de los centros de educación secundaria. Una primera para menores de

treinta y cinco años, una segunda para estudiantes universitarios/as y una tercera para estudiantes de educación secundaria. Este estilo de iniciativas, por tanto, proponen una mirada distinta en el marco de la promoción de la memoria dentro de las aulas de secundaria. No obstante, al ser un elemento extracurricular, aunque es verdad que fomenta el estudio de estos temas en los jóvenes desde los institutos, no deja de ser algo voluntario que depende del interés del profesorado. En la línea con lo que comentaba Díez en su trabajo, podría ser un elemento complementario, pero, en cualquier caso, interesa porque sigue siendo un programa realizado desde instituciones públicas (Hernández & Valencia, 2022).

### **La dictadura una vez juzgada: reflejo en las aulas del caso argentino**

En Argentina, desde las ciencias sociales, se empezó a demandar una mayor inclusión de los contenidos relacionados con la historia del presente y la memoria en los currículos, los textos escolares y en la formación del profesorado desde la primera década del nuevo siglo. En los últimos años han ido creciendo estas prácticas, pero la realidad, según señalan varios estudios, es que queda bastante camino por andar. En cualquier caso, la producción bibliográfica a estas alturas es grande y variada. Como señalábamos, el contexto curricular y legal en relación con la enseñanza no es homogéneo en todo el territorio nacional. En cualquier caso, no impide plantear nuevas formas de abordar la enseñanza, tanto en cuestiones metodológicas como en contenidos (Funes & Muñoz, 2018; Jara & Funes, 2020).

Una de las obras más importantes en este sentido, que sentaron un precedente para los años siguientes, fue la coordinada por Funes (2004b). En ella, la propia Funes escribió un capítulo en el que incluía diversos temas controvertidos correspondientes a la enseñanza de la historia reciente como la crisis de 2001, la violencia en la dictadura, las privatizaciones durante los noventa, el mundo del trabajo (Funes, 2004a). Con ello, estableció una senda para construir nuevas formas de comprender el siglo XXI. A lo largo del mismo libro se suceden distintos estudios sobre la cuestión desde distintas perspectivas. Tejerina y Ríos por su parte, utilizaron un enfoque ya señalado para el caso español, el análisis de los textos escolares, en relación con el estudio de la historia y su relación con la cultura (Tejerina & Ríos, 2004).

Aguiar, en cambio, dedicó más espacio a la reflexión historiográfica sobre el presente, la historia del presente y el uso de sus fuentes dentro del campo de la historia, para luego vincular ese “cambio de los tiempos” con el cambio o no de la enseñanza de la historia (Aguiar, 2004). Por otro lado, Cerda enfoca la cuestión desde una perspectiva más puramente teórica, utilizando reflexiones teóricas para intentar responder a la compleja pregunta del “qué” y “para qué” de la historia en la educación, para luego entrar en los retos, las apuestas y los desafíos de la enseñanza en relación con la historia del presente (Cerdá, 2004).

En 2011, Gonzalo de Amézola publicó un trabajo en el que situaba la irrupción de los temas de memoria en el currículum escolar en la reforma de los años 90. Aunque no fue inmediato, señala que la historia reciente de Argentina fue ocupando cada vez un espacio mayor en el currículum. En esta línea, menciona la escasa formación del profesorado en dichos temas y los obstáculos que se encontró la inclusión de la historia reciente en las aulas, por las reticencias de algunos historiadores a considerar pertinente el estudio de un pasado tan presente. En el mismo trabajo, hace un pequeño estudio del tratamiento de dichas cuestiones en los materiales escolares, resaltando que estos no incluyen referencias a los grupos insurreccionales de izquierda que, durante la dictadura, operaron de determinadas formas. En este sentido, señala que los libros de texto se resisten a esa renovación historiográfica que debe vertebrar, también, la formación del profesorado (de Amézola, 2011).

Pocos años después, Jara y Funes recopilaron de nuevo numerosos estudios sobre la formación del profesorado dentro de las ciencias sociales en otra obra colectiva. En esta de nuevo incluyeron distintas formas de estudiar el tema. Por un lado, el capítulo escrito por los investigadores ya nombrados intercalaba la preocupación por la formación del profesorado y la reflexión del nivel de la educación sobre ciudadanía democrática en la escuela con la proposición de una propuesta didáctica para afrontar el tema (Jara & Funes, 2016). Diego Arangue, en una línea parecida, enfoca su aportación desde el estudio de la formación del profesorado desde una perspectiva de género. Para ello hace un detenido repaso bibliográfico por las principales aportaciones y autoras de la historiografía argentina e internacional sobre historia de las mujeres y desde el enfoque de género, para acabar señalando la importancia de introducir estos estudios y dicha mirada en las aulas y en la propia formación del profesorado (Arangue, 2016).

En 2018 la propia Funes, ahora con Muñoz, volvía a indagar sobre el tema, defendiendo las posibilidades y la potencialidad de la enseñanza de la historia reciente para la formación de ciudadanos en base a valores democráticos y de respeto de los derechos humanos. Desde una perspectiva local, reflexiona sobre el papel de la enseñanza en los procesos históricos y se vuelca, también, en el estudio de la formación del profesorado, siguiendo, como la mayoría de estudios señalados para el caso argentino, esos ejes centrales: la reflexión sobre la importancia de la historia reciente para una ciudadanía democrática y la preocupación por la formación del profesorado (Funes & Muñoz, 2018).

En una publicación más reciente, Jara y Funes se juntaron para aportar novedades a la cuestión. En ella, tras reflexionar sobre la situación de la historia reciente y remarcar la complejidad de su definición y lo problemático de una conceptualización clara del estudio de la historia tras la caída del muro de Berlín, hacen un balance de los contenidos y enseñanzas de una serie de profesores consultados. Entre los temas problemáticos que incluyeron en su investigación y que vieron que estos docentes incluían en sus programaciones se encuentran los siguientes: “discriminación, violencia, prejuicio, desigualdades económicas y políticas, resolución de conflictos, en temas como la

Dictadura militar; Guerra de Malvinas; Represión, terrorismo y concentración económica, El plan económico y sus consecuencias, el neoliberalismo. Estado y guerrilla, Organizaciones guerrilleras peronistas en su relación con Perón; Enfrentamiento ideológico y violencia política estatal y social; Resistencia, Inestabilidad política o crisis institucional permanente” (Jara & Funes, 2020, p. 38).

Estos temas demuestran que el análisis de la historia reciente argentina y de los temas controversiales en los casos estudiados tiene una buena representación en dichas aulas. Con ello, señalan que el pasado reciente no resulta, para nada, indiferente a los docentes sobre los que se ha dirigido la investigación. A partir del estudio de estos temas, señalan, el alumnado podrá comprender los rasgos predominantes del mundo actual, las distintas culturas políticas o las relaciones entre la memoria y las identidades. Acabando el artículo, se introducen en la impronta que dejó la pandemia provocada por el COVID-19 y las lecciones que de ello se pueden sacar en clave social, económica o productiva, más que educativa (Jara & Funes, 2020).

El estudio de la última dictadura militar, entendiendo este proceso como uno de los principales “episodios traumáticos” de la historia reciente de Argentina, ha generado también mucha bibliografía relacionada con su interpretación y enseñanza en las aulas. En 2009, Sandra Raggio y Samanta Salvatori coordinaron una recopilación de propuestas didácticas para trabajar la cuestión en las aulas. Lo hacen a partir de la idea de que la escuela es una herramienta de construcción y difusión de una narrativa y que, en este sentido, se puede obrar para acabar con el discurso de legitimación que, durante la dictadura, sirvió en gran parte al régimen para justificar sus prácticas represivas. En la introducción menciona el importante papel que, desde principios de siglo, lleva cumpliendo la Comisión por la Memoria –creada por una ley de la provincia de Buenos Aires–. Esta ha planteado distintas actividades relacionadas con la formación del profesorado y la promoción de la investigación sobre dichos temas (Raggio & Salvatori, 2009).

A lo largo del libro, distintos autores y autoras plantean estudios sobre temas diversos: surgimiento de movimientos por los derechos humanos, censura, la educación durante la dictadura, los medios de comunicación en el periodo, el cine, la aplicación de justicia tras la dictadura, las resistencias, los silencios y un largo etcétera. En cada uno de los apartados, además de ese repaso histórico a la cuestión que tratan, incluyen una propuesta didáctica sobre cómo tratar dicho tema en las aulas. Todas ellas, según señalan y según lo visto, son cuestiones que raramente se tratan en los materiales escolares y, como en el caso español, estas iniciativas pueden ser una buena forma de complementar y tratar estos temas en los centros educativos (Raggio & Salvatori, 2009).

Por último, en 2022, Viviana Pappier publicó una extensa obra sobre las experiencias didácticas en relación a la dictadura del Proceso de Reorganización Nacional, reflexionando sobre las formas en que se trata el tema y se enseña en un centro educativo de la ciudad de La Plata. En ella introduce el tema a partir de un estado de la

cuestión y del planteamiento de la problemática investigada, para luego hablar del pasado reciente como objeto de estudio. También analiza las prácticas de enseñanza de la historia reciente de Argentina a través de entrevistas al profesorado, atendiendo a sus perspectivas y su relación con las normativas escolares en esa materia. Por último, atiende a los distintos relatos contruidos por los propios estudiantes. En definitiva, construye una amplia obra que recoge las principales prácticas y enfoques que han servido para estudiar la cuestión: estudio de los materiales y las práctica docentes habituales, análisis del papel del profesorado y del contexto desde el que enseñan (normativa, formación...) y reflexión teórica e historiográfica sobre el concepto de historia reciente, memoria, y su aplicación e importancia dentro de las aulas (Pappier, 2022).

### **La necesidad de abordar “el peso de la noche”: la didáctica de la historia para el caso chileno**

La vuelta a la democracia en Chile trajo consigo la reintroducción de la formación ciudadana en la educación del país a partir del impulso de iniciativas para promover la educación en valores democráticos. A principios de los noventa se definía la educación como una instrucción cívica con inspiración democrática, pero a partir de 1997 ese impulso creció y pasó a definirse mejor, como una “educación para la ciudadanía, orientada a formar ciudadanos activos que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para participar en la democracia y comprometerse con la sociedad” (Altamirano, 2018, p. 52). En esta nueva etapa la formación ciudadana pasó a estar en el currículo en todas las asignaturas del Plan de Estudios, especialmente en la asignatura de Geografía e Historia. Sin embargo, la mayor parte de esta presencia se dio en los objetivos y no tanto en los contenidos concretos que habrían de impartirse. En las dos siguientes actualizaciones, en 2009 y 2012 respectivamente, se mantuvo ese enfoque transversal con especial ahínco en la asignatura de historia, pero siguen sin definirse de forma clara en los contenidos (Altamirano, 2018).

A pesar de la mayor o menos presencia de estas cuestiones en la legislación, han sido numerosos los estudios que, durante las últimas décadas, han aportado a la cuestión de la aplicación de la memoria a la didáctica de la historia. Sin embargo, no deja de ser cierto que los estudios chilenos sobre la didáctica de la historia han estado durante muchos años algo alejados de la línea general mantenida en otros países. En este sentido, tardó bastante tiempo en ser reconocida oficialmente como un área de conocimiento por la comunidad científica del país. Esto ha dificultado durante años la definición de líneas claras de investigación. Ello, sin embargo, cambió durante los primeros años de la década de los dos mil (Vásquez, 2004).

Uno de los primeros acercamientos en este sentido a la cuestión fue desarrollado por Nelson Vásquez, sentando un precedente importante en el área de los estudios sobre la didáctica de la historia en Chile. Lo hizo con su tesis doctoral, publicada en 2004, en la que se centra en el estudio pormenorizado de la formación del profesorado chileno. Al

ser una de las primeras obras en hacerlo, dedicó un capítulo a definir la problemática que está abordando, haciendo un amplio marco teórico. Además, con su trabajo, propuso un estudio de la cuestión desde el enfoque de la psicología, algo que sería repetido en otras publicaciones posteriores. Asimismo, más allá de lo señalado y de la propia memoria de la investigación llevada a cabo, dedica el tercer capítulo a desarrollar un amplio estudio y repaso histórico sobre los rasgos históricos del sistema educativo chileno desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XXI (Vásquez, 2004).

En la década siguiente se sucedieron diversos trabajos que seguían tratando el tema de la formación del profesorado. La obra conjunta de Cerda, Flanagan, Lagos y Riquelme, desde el mismo enfoque del estudio de la formación de los docentes, señalaban que estos entendían como formación ciudadana la instrucción cívica para vivir dentro de las reglas legales y de lo que sería la superestructura dominante. En esta investigación concluyen, en este sentido, que el profesorado al que consultan entiende por ciudadanía el hecho de estar informado de lo que ocurre en el país y lo expresa mediante el voto a nivel nacional. Asimismo, señalan que en la realidad, esa formación ciudadana que definen se transmite al alumnado de forma escasa. En este sentido, defienden que el profesorado tiene una concepción bastante limitada de lo que es la ciudadanía y que ello no acaba de coincidir con la puesta en práctica en sus clases (Cerda et al., 2010).

Esta definición del papel del profesorado de historia y geografía coincide con la definición que hacen en la obra de Reyes, Campos, Osandón y Muñoz sobre el enfoque minimalista, al menos en la práctica, relacionado con el papel del docente como transmisor de una educación cívica basada en la comprensión de unos códigos y no tanto en formar al alumnado para que sean sujetos activos de cambio en la sociedad. Con ello, el alumnado aprende a respetar la ley, más que a analizarla, interpretarla y buscar y proponer mejoras y avances que busquen nuevos derechos (Reyes et al., 2013).

Marcela Altamirano recuperó el testigo de Vásquez y desarrolló, también en su tesis doctoral, un amplio estudio sobre el profesorado de historia chileno. En su caso dedicó una mayor preocupación al pensamiento y las prácticas, aunque también incidía en su formación y en la conceptualización y reflexión teórica sobre la ciudadanía y su definición para con la sociedad. En su obra, hace un breve repaso bibliográfico sobre la cuestión a la que se enfrenta y, de forma sucinta, analiza el lugar de la introducción de estas cuestiones en materia educativa dentro del currículo (Altamirano, 2018). Dada su extensión, la base bibliográfica que utiliza, y la amplitud del estudio, esta tesis es una de las referencias actuales en el estudio de la cuestión, como lo fue a principios de siglo la de Vásquez.

Acercándonos a la actualidad, en 2021, varios autores publicaron una obra en la que concretaban los retos que afrontaba el profesorado de ciencias sociales en Latinoamérica. En ella, atendían a la formación tanto inicial como permanente de este, como uno de los principales desafíos. Defendían, en este sentido, que era la forma de superar “el peso de la noche”, es decir, de abordar los sucesos traumáticos en las aulas



para dejar atrás los relatos convertidos en oficiales y hegemónicos por las dictaduras. En el desarrollo del capítulo, concretan en el caso chileno, y en las dificultades que encontraron y encuentran los docentes para incorporar nuevos enfoques didácticos y temáticos introduciendo esas cuestiones “socialmente vivas” (Muñoz et al., 2021).

Otros enfoques distintos han sido utilizados para estudiar la cuestión. Oteíza, Pinuer y Henríquez han utilizado la perspectiva sociosemiótica de la lingüística. En su trabajo estudian la construcción de las memorias históricas del pasado reciente de Chile, en relación con la represión y las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura de Pinochet, y su expresión en los discursos de varias clases de historia en centros de secundaria en el país. Lo hacen, además, teniendo en cuenta los distintos tipos de educación chilenos: privada, concertada y pública. Estos señalan que las clases de historia pueden ser el espacio en el que se transmiten distintas memorias aprendidas, es decir, distintos discursos y que, por ello, puede ser el escenario de “negociación discursiva” (Oteíza et al., 2015, p. 187). Asimismo, concluyen que en Chile no se ha acabado de elaborar el trauma de esa experiencia traumática y que, por tanto, coexisten distintas visiones sobre el gobierno de Allende, la dictadura militar y el golpe de estado (Oteíza et al., 2015).

Por su parte, Isidora Sáez, de la que ya hemos hablado varias veces en este trabajo, hizo un estudio sobre la didáctica de la historia en relación con el contexto político y el currículum chileno. Por tanto ofrece una perspectiva distinta, más enfocada al estudio de la ley, de los cambios legislativos y su incidencia en el currículum sobre la asignatura de historia, pasando por los hechos históricos que participaron en la definición de una línea más conservadora y tradicional, los grupos que ofrecían resistencias al cambio, y, por el contrario, los movimientos sociales que abogaban por la renovación de la legislación educativa. En su obra defienden que la educación actual no debe limitarse a la mera repetición y memorización de unos contenidos, pues no se ajustaría al tiempo presente, sino que debe generar una actitud reflexiva y crítica en el alumnado. En este sentido, celebran la aparición de nuevas narrativas, estrategias didácticas y perspectivas históricas que juegan más en esta línea (Sáez, 2016).

Para acabar este apartado, tal y como señalábamos para los casos español y argentino, para el chileno también se ha enfocado el tema desde las propuestas didácticas. Martínez, en su trabajo, aboga por el uso del cine como recurso didáctico óptimo para la introducción en el aula de temas difíciles de afrontar como aquellos relacionados con la memoria. En su caso se refiere al estudio de la dictadura de Pinochet, para lo cual hace previamente un estudio del contexto chileno, de su currículum, del proceso de reconstrucción de la memoria histórica en el país y de las actuaciones de asociaciones ciudadanas para la recuperación de lugares de memoria. Desde este enfoque, busca diferenciar entre el cine “con memoria” y el cine histórico, resaltando el primero como el adecuado para afrontar este tipo de temas en las aulas. Con esa definición de cine se refiere a aquel en el que las cuestiones de memoria, de violaciones de derechos humanos,

son el elemento esencial para dar sentido al contexto y al objetivo de la obra, sirviendo además como herramienta de reflexión (Martínez, 2020)

Como en otros artículos, especialmente para el caso chileno, el de Mansilla, Jiménez y Piñeiro, aunque uno de los objetivos es proponer una forma de abordar una parte de la dictadura en el aula con materiales concretos, antes de ello hace un breve análisis a modo de introducción de la situación de la asignatura de historia y de los temas de memoria y formación democrática en el currículum y su evolución a lo largo de las últimas décadas. En su caso, en este apartado, señalan que el interés institucional en esta formación ciudadana no es acorde con la respuesta educativa y, por ende, con la experiencia del estudiantado. Siguiendo la línea marcada por varios investigadores (Magendzo & Toledo, 2009), señalan que el profesorado no cuenta con los materiales, herramientas pedagógicas y la formación necesaria para abordar estos difíciles temas (Mansilla et al., 2022).

De su investigación resulta interesante la metodología que utilizan, haciendo entrevistas al propio alumnado para conocer de dónde obtienen la información en temas sobre memoria y esos hechos traumáticos. En este sentido, señalan que mayormente la obtienen por transmisión familiar y no tanto por la docencia de los centros educativos. A partir de ello, las investigadoras señalan que se presenta como un importante desafío en la escuela y que, para ello, proponen poner el foco en la utilización de las noticias televisivas, de noticiarios de época. Con ellos pueden trabajar la interpretación y el análisis histórico de dichas fuentes, para saber diferenciar discursos, señalar falsedades y entender los intereses que había en ellas (Mansilla et al., 2022).

### **La memoria y la didáctica de la historia en España, Chile y Argentina: algunos estudios en perspectiva comparada**

Más allá de estos estudios que, por lo general, dirigían la investigación a uno solo de los países señalados, hay numerosas publicaciones que abordan el tema de la memoria y la educación desde el enfoque de la perspectiva comparada. De este modo, en línea con lo que nos proponemos en este trabajo, se pueden sacar líneas generales de continuidad en los distintos casos, al igual que elementos específicos de cada uno, ayudando de este modo a un conocimiento más extenso del estudio de esta cuestión en los distintos países señalados.

Para el ámbito latinoamericano han sido numerosas las obras que han comparado las políticas públicas y de memoria de unos países y otros, como consecuencia de las líneas comunes que las dictaduras del último siglo tuvieron entre sí. Aunque aquellas investigaciones que se han centrado en la relación de ello con la educación son menos, también las ha habido. Para el caso que nos ocupa destaca la obra de Cowie, en la que utiliza este enfoque para tratar la presencia de la memoria histórica en la educación chilena y argentina. Para ello utiliza fuentes académicas, analiza las organizaciones por

los derechos humanos de cada país, los sitios de memoria, los currículos y la aportación del profesorado y de los militantes. Tras el análisis de todo ello, concluye que el sistema educativo chileno es más pobre en el tratamiento de la memoria democrática dentro de las aulas, siendo ello un perjuicio para la posibilidad de sanar las heridas que permanecen abiertas. Por el contrario, aunque señala que el caso argentino no es perfecto, considera que ofrece una mejor resolución de esta problemática (Cowie, 2015).

Al año siguiente de publicarse la obra de Cowie, Herrera y Pertuz hicieron lo mismo comparando los casos chileno, argentino y colombiano. En su trabajo, hablan de la “pedagogía del miedo” (Herrera & Pertuz, 2016, p. 81), que afectó con profundidad al tejido social, político y cultural. En los tres casos converge la perduración de ese miedo infundido durante los procesos dictatoriales, pero el avance de las políticas públicas de memoria, con el inestimable empuje de los informes de las comisiones de la verdad, está generando un cambio en ese sentido. Señalan también que tanto en el caso chileno como en el argentino, se estableció la cultura política democrática como base de las políticas educativas, especialmente tras la reforma educativa de 1997. Para acabar, en línea con todos los estudios abordados que trabajan dicho tema, concluyen con la “necesidad de introducir en los espacios educativos las temáticas asociadas a los acontecimientos traumáticos del pasado reciente” (Herrera & Pertuz, 2016, p. 103).

Un trabajo fundamental, que ha servido de antecedente para otras publicaciones posteriores a las que hemos hecho referencia, fue el desarrollado por Carretero y Borrelli en 2008. En él estudiaban la aplicación de la historia reciente y de las memorias en relación con los pasados traumáticos en los casos de Chile, España y Argentina. Una de las ideas centrales que pretenden defender sigue la línea de una suerte de consenso con otras obras ya abordadas, la necesidad de introducir la historia reciente en la escuela con todo el componente problemático y conflictivo que comprende, para conseguir explicaciones históricas bien estructuradas y complejas (Carretero & Borrelli, 2008).

Habiendo entrado ya en la comparativa, señalan que los factores que generan apropiaciones distintas de la historia reciente se encuentran fundamentalmente en la coyuntura desde la cual cada sociedad ha hecho el ejercicio de recordar, así como “el horizonte de futuro que cada sociedad imagina colectivamente para sí misma en esa coyuntura” (Carretero & Borrelli, 2008, p. 208). En este sentido, para el caso de Chile y España, consideran que, como aún no habían resuelto los conflictos, tendían a recuperar el pasado de forma conciliadora a través del silencio y el olvido transitorio. Por el contrario, Argentina, al situarse en un “presente conflictivo que indica un futuro incierto, el olvido y el silencio no eran una posibilidad. En cualquier caso, sobre la historia reciente y su tratamiento en las aulas, concluían con que esta aparece de forma muy reducida en los currículos –cosa que, desde la publicación de esta obra, como hemos visto, ha ido cambiando progresivamente en los tres casos– (Carretero & Borrelli, 2008).

Pocos años después, Aceituno abordó el tema desde otro enfoque. Aunque mantenía la perspectiva comparada, se centró en estudiar las percepciones del profesorado

de historia sobre cómo se estudian los procesos de transición a la democracia en Chile y España. En ella, resaltaba el interés del profesorado consultado por abordar dichos temas, así como su gran pertinencia para la formación integral del alumnado, tanto en lo concerniente a la historia como en lo que se refiere a la ciudadanía y los valores democráticos. No obstante, en general los docentes denunciaban los obstáculos que se encontraban para ello dentro del currículum, especialmente en lo referido al limitado espacio que tenía dicha temática en la programación (Aceituno, 2011).

Desde una línea similar desarrolló su trabajo Criado, pero con la ventaja de haber llevado a cabo la investigación años después, publicándola en 2021. Así, señala que las políticas públicas de los casos argentino y chileno han abordado la cuestión de cómo enfrentarse a ese pasado, haciendo justicia sobre la memoria de las víctimas y que, también, han dirigido los esfuerzos a recomponer las heridas en el conjunto social. Para ello, defiende, fue fundamental la presión ciudadana hacia los distintos gobiernos. Esas políticas públicas se aplicaron tanto en lo referido a la justicia y la memoria como en las políticas educativas. Es en ello, señala la historiadora, donde el caso español todavía debe consolidarse. Entre las diferencias de los casos latinoamericanos y el español concreta en la aceptación de la dictadura por parte de un gran porcentaje de la población española, la existencia de menos víctimas mortales y desaparecidos durante la dictadura (sin contar la guerra) y la continuidad que existe con respecto a la dictadura en determinados espacios políticos, sociales y culturales (Criado, 2021).

Ha habido, por tanto, distintos ritmos en la incorporación de los contenidos relacionados con los pasados traumáticos a las asignaturas de historia en función de los distintos países. Desde la rapidez del caso argentino, hasta un retraso más o menos considerable en el caso chileno. Para el caso español, Criado señala que aún perviven algunos tópicos que encubren una historia real, un análisis integral, sobre el periodo franquista. Para cambiar esto, propone el fomento de la educación crítica y el pensamiento histórico en toda su complejidad. Por último, concluye con la necesidad de revisar la formación de los docentes, la reestructuración de los currículos y la renovación de los contenidos a partir de las últimas aportaciones historiográficas (Criado, 2021).

Para concluir este apartado, cabe señalar que han sido multitud los estudios dirigidos a abordar esta gran problemática. Numerosos han sido también los enfoques utilizados y las formas de abordar las investigaciones: propuestas didácticas, análisis de la formación del profesorado, una mayor interpretación y reflexión teórica sobre el aparato conceptual que comprende la problemática, la introducción de la perspectiva de género o, como en el caso de estos últimos, el uso de la perspectiva comparada. Y las conclusiones muestran también una gran variedad, pero al mismo tiempo, algunos consensos que ya hemos ido señalando.

## Comparativa y conclusiones

Como hemos visto la cantidad de bibliografía acerca del tema estudiado es inmensa, de hecho la que aquí hemos recogido, aunque es una parte importante de toda ella, no acaba de comprender toda la cuestión. En cambio, sí sirve para conocer el estado de dicho tema, de cómo ha sido estudiado, de las distintas formas en que el mundo investigador se ha acercado y desde dónde lo ha hecho. En este sentido, hemos visto acercamientos desde diversas disciplinas de las ciencias sociales: historia, psicología, pedagogía, sociosemiótica... Para dar un cierre al trabajo, en las siguientes páginas vamos a recoger las ideas principales que hemos obtenido del estudio comparativo de toda esta producción bibliográfica.

El trabajo legislativo de cada país, como veíamos, ha sido bastante distinto, tanto en lo relacionado con los tiempos, como en lo que respecta a los apoyos o el alcance. Así, Argentina llegó a una ley algo más completa en lo que a la inclusión de la memoria y la reparación hacia las víctimas en las políticas públicas y educativas se refiere. Sin embargo, su alcance real no fue tan amplio, pese al gran apoyo social que tuvo y del que dependió. En el caso español, por su parte, hubo que esperar hasta el 2007 para una primera ley nacional que incluyera políticas públicas sobre la memoria. Sin embargo, no tenía ningún artículo que hiciera referencia directa al currículum. Se tuvo que esperar hasta 2022 para que se promulgara una ley que, ahora sí, establecía unos principios democráticos en relación con el tratamiento del pasado traumático de la guerra, la represión y la dictadura franquista y dedicaba varios artículos a la materia divulgativa, formativa y educativa. Por último, el caso chileno, si bien empezó a reformar ya en los noventa, y se renovaron dichas políticas en la década siguiente, no ha habido una intención clara de convertir dicho tema en una política de Estado clara.

En la actualidad, por tanto, es la Ley de la Memoria Democrática seguramente la más avanzada en temas de memoria, pero, como señalábamos, tardó muchos años en plantearse. Ha pesado mucho, en España, la forma en que acabó la dictadura, en que se llevó a cabo el proceso de Transición a la democracia y, por tanto, las herencias que todavía existen del anterior periodo. En el caso argentino y el chileno, aunque ha habido un gran apoyo y movilización social para tratar estos temas, se sigue necesitando una política más amplia y clara con respecto a esta cuestión.

Entrando ya en la producción bibliográfica a la que hemos aludido, los enfoques utilizados para los tres casos tienen varios puntos en común. En dichos países se ha dedicado mucha atención al estudio y la reflexión en torno a la formación del profesorado, habiendo cierto consenso en que esta es necesaria para que, desde la conciencia crítica y democrática del docente resultado de ella, se transmita al alumnado unos valores basados en el respeto a los derechos humanos. Asimismo, hemos visto una gran concordancia en la comprensión de que sólo desde un impulso a la instrucción de los docentes en los temas de memoria, en la historia reciente o la historia del presente, estos podrán abordar de forma compleja los temas a tratar y las problemáticas que pueden surgir en el aula como

consecuencia de ello (Altamirano, 2018; Andreu, 2019; Funes & Muñoz, 2018; Jara & Funes, 2016).

Otro enfoque mayoritario para los tres países ha sido el relacionado con las propuestas didácticas. Estos estudios han sido más numerosos y amplios para el caso español, siendo multitud los trabajos, obras y obras colectivas dedicadas a ello. No obstante, en las consultadas para el caso chileno, aunque han sido menos, sí hemos observado una mayor reflexión teórica en esos trabajos, previa a la propuesta didáctica como tal. En este sentido, es necesario también incidir en que han sido varios los trabajos que, aunque uno de sus pilares era la propuesta de actividades, materiales o metodologías, introducían otros enfoques. Es el caso de la obra de Mansilla, Jiménez y Piñeiro para Chile, donde analizan la formación del profesorado y los obstáculos que este se encuentra al afrontar estos temas (Mansilla et al., 2022).

Los trabajos que siguen esta línea coinciden en el planteamiento de distintos materiales y recursos didácticos para abordar las cuestiones: desde el cine, hasta el uso del patrimonio, de lugares de memoria, la historia oral... (Miguel & Ortega, 2022; Raggio & Salvatori, 2009; Villanueva & Sánchez, 2020). La introducción de la perspectiva de género en estos estudios también es un hecho a destacar, aunque en este caso no lo hemos apreciado en los estudios para todos los casos. En este sentido, han sido más numerosos para el caso español (Chaibi, 2020; Maeso & Martínez, 2020; Vilaseca, 2020) que para el argentino (Arangue, 2016). Está ampliamente demostrado que las mujeres recibieron una represión específica en todos los casos por el mero hecho de serlo y el rol que se les dio en sus sociedades durante las dictaduras estaba filtrado por la tendencia ultraconservadora y autoritaria de cada caso. Por tanto, consideramos debería tener un mayor espacio en este campo, siguiendo el ejemplo de Arangue, que lo estudia aplicándolo a la formación del profesorado más que a propuestas didácticas.

El tercer enfoque ha sido el que se dedicaba a estudiar y analizar los libros de texto y los materiales, en algunos casos junto con análisis introductorios del currículum y su evolución en relación a las leyes educativas. Estos, sin embargo, han sido menores para el caso chileno, en el cual se han limitado a menciones concretas en trabajos que tenían el objetivo principal en otras cuestiones. Para España y Argentina, en cambio, sí ha sido una metodología de trabajo más habitual y que, de hecho, introducía cuestiones de gran relevancia como la insuficiencia de estos materiales y la necesidad de complementarlos con otros recursos (visitas a museos o lugares de memoria, otras fuentes primarias...) (de Amézola, 2011; Díez, 2014).

Más allá de estas principales perspectivas de trabajo, ha habido otras más minoritarias, como las dedicadas a una mayor reflexión teórica sobre el lugar y la función de la historia y de la asignatura en las escuelas. Es una línea que atiende a la práctica en el aula en los últimos años y de cara al futuro, como en los trabajos de Cerdá y Aguiar para el caso argentino (Aguiar, 2004; Cerdá, 2004) y, aunque en menor medida, al dedicar menos espacio en el artículo, pero más actuales, Andreu para el español (Andreu, 2019)

y Altamirano para el chileno (Altamirano, 2018). Por otro lado, hemos querido señalar también algunas iniciativas institucionales que, si bien se encuentran fuera del currículum, sirven de impulso para la introducción de dichos temas en las aulas. En este sentido, no obstante, dichos esfuerzos han sido más claros para los casos argentino y español que el chileno.

Otra perspectiva utilizada, en un número bastante menor que las ya nombradas, ha sido la comparada. En todos los materiales consultados hemos observado una atención considerable a la comparación de las legislaciones y de su evolución en las últimas décadas, así como en las razones que han llevado a esas especificidades ya señaladas. En este sentido, tanto Carretero y Borrelli como Criado identifican distintos ritmos en la aplicación de las cuestiones de memoria en la educación y en su alcance. Según la segunda, España se encontraría en un estadio más atrasado por la permanencia de una historia que no acaba de abordar en toda su extensión la historia reciente. Los primeros, por su parte, señalan que las distintas coyunturas hicieron que en España y Chile se tendiera hacia el olvido y el silencio, y en Argentina no (Carretero & Borrelli, 2008; Criado, 2021).

Finalmente hemos de destacar algunas vías propuestas por la bibliografía en relación con las ideas centrales de este trabajo. En la línea de lo señalado por buena parte de la literatura sobre el tema, la formación de los docentes en la historia reciente y en las cuestiones de memoria debe ser un punto de atención primordial para estos. Sin una buena carga teórica y práctica detrás, difícilmente podrá abordar estos temas que implican tanta complejidad. Asimismo, en línea con lo que señalaban los docentes entrevistados para alguna de las publicaciones, esa formación debe ir acompañada de un mayor espacio dentro del currículum para abordar estos temas, pues tienden a ser limitados (Aceituno, 2011; Jara & Funes, 2020).

Así, en línea de lo defendido por Criado en su reciente trabajo, se deben reestructurar y reformar los currículos, debe haber una renovación de los contenidos que se imparten, introduciendo las últimas investigaciones y, especialmente, debe haber un mayor interés en la formación de los docentes (Criado, 2021). En esta, además, deben integrarse perspectivas como la de género, que llevan a una comprensión más amplia de los fenómenos que luego esos docentes habrán de impartir. Estos son los retos que, en base al estado de la cuestión que hemos analizado, consideramos son más importantes.

En otro sentido, para una comprensión más amplia de esta problemática, deberían llevarse a cabo un mayor número de estudios que tengan en cuenta la opinión y la visión del alumnado. En la práctica totalidad de las publicaciones consultadas no hemos visto que esto fuera algo recurrente, de hecho ha sido todo lo contrario. Al fin y al cabo son parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y, salvo en unos pocos casos que sí hacen alguna mención a la visión del alumnado sobre aquello que están viendo, la mayoría de trabajos no hacen referencia a ello y ninguno los sitúa en el centro de su investigación.

Con respecto a los límites de este trabajo, el método utilizado abre puertas a ampliar el estudio a otros casos como el portugués, el griego o el francés, de gran interés y con los que de nuevo se pueden sacar paralelismos y diferencias con el fin último de ahondar en las especificidades de cada país, comprenderlas y plantear necesidades para uno u otro caso. Por tanto, aunque hemos prestado atención a Chile, España y Argentina, queda abierta la posibilidad de ampliarlo en futuras investigaciones.

Consideramos que han quedado claros los grandes desafíos a los que la educación de la historia más reciente se está enfrentando y, viendo el suceder de los acontecimientos durante los últimos años, probablemente se mantenga durante los próximos años. El tratamiento de estos temas puede ser doloroso e incómodo, pero sin un abordaje claro e integral de ellos, construido con miras a generar una conciencia crítica y un profundo respeto a los derechos humanos y a la diversidad, será más fácil que episodios traumáticos como los vividos hace no muchos años vuelvan a repetirse.



## Bibliografía

- Aceituno, D. (2011). Percepciones de los profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva educacional*, 50(2), 149-171.
- Aguilar, L. (2004). La historia del presente en la enseñanza. Metáforas/relatos/categorías teóricas: Una trama posible. En *La historia dice presente en el aula* (pp. 38-51). EDUCO.
- Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política: El caso español en perspectiva comparada*. Alianza Editorial.
- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Alianza.
- Altamirano, M. (2018). *Pensamiento y prácticas del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales sobre la formación ciudadana en Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Andreu, B. (2019). La presencia de la memoria y la ley de memoria histórica en la formación de los futuros docentes. En *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 385-393). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Arangue, D. (2016). *La historia reciente/presente desde la perspectiva de género en la formación del profesorado* (pp. 195-225). FACE.
- Borries, B. (2016). *Jovens e consciência histórica*. W.A. Editores.
- Camacho, F. (2014). La construcción histórica de la represión de Argentina y Chile: Las Comisiones de la Verdad como instrumentos de narración oficial. *HIB: revista de historia iberoamericana*, 7(1), 35-74.
- Carretero, M., & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-216.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Carretero, M., & Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and instruction*, 32(3), 290-312.

- Ceamanos, R., & Pasamar, G. (2020). *Historiografía, historia contemporánea e historia del presente*. Síntesis.
- Cerdá, C. (2004). Historia del presente y memoria: Su enseñanza, hacia la construcción de nuevas subjetividades. En *La historia dice presente en el aula* (pp. 128-137). EDUCO.
- Cerda, G., Flanagan, A., Lagos, D., & Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: Comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Última década*, 18(33), 115-137.
- Chaibi, M. (2020). La maleta didàctica com a recurs per a l'aprenentatge del dret a vot de les dones a cycle mitjà. En *La memoria en las aulas. Propuestas didácticas* (pp. 90-154). Grupo DHiGeCs.
- Council of Europe (2001), Recommendation of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe. <https://rm.coe.int/16804ec22c>
- Cowie, M. (2015). La presencia de la memoria histórica y derechos humanos en el sistema educativo: Una comparación de Chile y Argentina. *Chile: comparative education and social change*, 2-29.
- Criado, A. (2021). Políticas de memoria y políticas educativas. Una comparativa del caso español con el chileno y el argentino. *Coordenadas: revista de historia local y regional*, 8(2), 102-120.
- de Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: Relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *Revista PolHis*, 8, 9-26.
- Delouche, F. (1992). *Histoire de l'Europe*. Hachette.
- Díez, E. J. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista complutense de educación*, 25(2), 393-409.
- Domínguez, M., Rubilar, G., & Muñiz, L. (2022). Perspectiva biográfica comparada: Reflexiones conceptuales y metodológicas para el estudio de casos de desigualdades sociales en Argentina, Chile y España. *Empiria: revista de metodología de ciencias sociales*, 55, 131-153.
- El Ansari, N. (2020). La memoria histórica en las aulas. Una propuesta de gamificación para tratar la guerra civil española en primaria. En *La memoria en las aulas. Propuestas didácticas* (pp. 34-89). Grupo DHiGeCs.

- Epstein, T., & Peck, C. (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts a critical sociocultural approach*. Routledge.
- Estepa, J., & Delgado, E. J. (2020). Construyendo un compromiso democrático: Memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 45-64). Ediciones Trea.
- Falaize, B. (2014). O ensino de temas controversos na escola francesa: Os novos fundamentos da história escolar na França? *Tempo & Argumento*, 6(11), 224-253.
- Funes, G. (2004a). Enseñar lo reciente: Una historia escolar deseable. En *La historia dice presente en el aula* (pp. 52-64). EDUCO.
- Funes, G. (Ed.). (2004b). *La historia dice presente en el aula*. EDUCO.
- Funes, G., & Muñoz, M. E. (2018). Investigación e historias recientes enseñadas en la Nord Patagonia. *Historia y memoria*, 17, 125-151.
- Galiana, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: Balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 34, 3-18.
- García, C. R., Zorrilla, J. L., & González, A. (2021). Formación del profesorado en memoria histórica y democrática. La experiencia de la Universidad de Málaga. En *Investigación sobre la incorporación de la memoria democrática al currículo escolar. Situación, retos y propuestas pedagógicas*. (pp. 233-242). Fundación Cives.
- Gastón, J. M., & Layana, C. (2022). El programa “Escuelas con Memoria” del Gobierno de Navarra. *Con-ciencia social: segunda época*, 5, 219-228.
- Gómez, C. J., & Rodríguez, J. (2021). Investigación sobre la formación del profesorado de Geografía e Historia: Un análisis bibliométrico. En *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 37-54). Octaedro.
- Gómez, C. J., Souto, X. M., & Miralles, P. (2021). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática*. Octaedro.
- González, R. (2017). La transición española, una propuesta didáctica. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 14, 108-120.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.

- Hernández, J., & Valencia, A. M. (Eds.). (2022). *Nuestro futuro es nuestra historia*. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Herrera, M. C., & Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista colombiana de educación*, 71, 79-108.
- Ibagón, N. J., & Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-137). Octaedro.
- Imbernón, F. (2021). Realidad y retos de la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria. En *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 23-37). Octaedro.
- Jara, M., & Funes, G. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana. En *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 31-62). FACE.
- Jara, M., & Funes, G. (2020). Enseñanzas de historias recientes/presentes y la educación para las ciudadanías. *REIDICS: revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 7, 30-44.
- Kuhn, B. (2014). Verdun 1984 – Ereignis und Erinnerungspolitik in nationaler und europäischer perspektive. En *Teilungen überwinden* (pp. 95-117). Oldenbourg.
- Lässig, S. (2009). Editorial. Textbooks and Beyond: Educational media in context(s). *Journal of educational media, memory and society*, 1(1), 1-20.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, 252 BOE (2022). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-17099>
- López-Facal, R., & Santidrián, V. (2011). *Los «conflictos sociales candentes»*. 69, 8-20.
- Maeso, L., & Martínez, T. (2020). Mujeres, pasado y escenarios del tiempo: La didáctica del patrimonio y la recuperación de la memoria histórica en la educación secundaria. En *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 193-212). Ediciones Trea.
- Magendzo, A., & Toledo, M. I. (2009). Educación en derechos humanos: Curriculum y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. Subunidad «régimen militar y transición a la democracia». *Estudios pedagógicos*, 35(1), 139-154.

- Mansilla, D., Jiménez, M. S., & Piñeiro, S. (2022). Uso y transposición de noticiarios de época en el contexto de enseñanza aprendizaje sobre la dictadura civil militar en Chile. *Revista general de información y documentación*, 32(1), 93-120.
- Martínez, J. M. (2020). La dictadura de Pinochet y el cine: Una propuesta didáctica para la memoria histórica. En *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 678-690). Editorial Universidad de Granada.
- Miguel, I., & Ortega, J. I. (2022). Las voces que resuenan en el Valle de los Caídos. Una propuesta didáctica para su resignificación. *Didácticas específicas*, 26, 111-137.
- Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of teacher education*, 62(3), 260-272.
- Muñoz, C., Torres, B., Vásquez, N., Iglesias, R., Vásquez, G., Salazar, R., & Rodríguez, P. (2021). Educación y ciudadanía: Desafíos para el profesorado en Latinoamérica. En *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 241-258). Octaedro.
- Oteiza, T., Pinuer, C., & Henríquez, R. (2015). Significación histórica y aproximaciones axiológicas y epistemológicas: Interacción en clases de historia sobre memorias del pasado reciente de violación a los derechos humanos en Chile. En *Libro homenaje de los 20 años de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* (pp. 172-189). Universidad de Buenos Aires.
- Pappier, V. (2017). La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina. *Aletheia: revista de la maestría en Historia y Memoria de la FaHCE*, 8(15).
- Pappier, V. (2022). *¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes? Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata*. Ediciones UNGS.
- Pérez, J. M. (2007). La transmisión de la memoria histórica: Una propuesta didáctica. *Cuadernos del Ateneo*, 23, 9-26.
- Prats, J. (2020). Memoria histórica y enseñanza de la Historia. En *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 11-28). Ediciones Trea.
- Raggio, S., & Salvatori, S. (2009). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.

- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: Desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Roitman Rosenmann, M. (2019). *Por la razón o la fuerza. Historia y memoria de los golpes de Estado, dictaduras y resistencias en América Latina*. Siglo veintiuno editores.
- Sáez, I. (2016). La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político actual. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 10(2), 9-22.
- Sáez, I., & Prats, J. (Eds.). (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Ediciones Trea.
- Sáez, I., Sabido, J., & Barriga, E. (2020). Materialidades para la enseñanza de la memoria: Currículo y libros de texto. En *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 89-110). Ediciones Trea.
- Sammler, S. (2020). Estudios de memoria y la educación histórica. Una llamada al intercambio fructífero de la investigación a favor de nuevas prácticas educativas. En *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp. 29-43). Ediciones Trea.
- Santos, F., & Santos, M. (2011). Recordar para aprender: Fuentes orales, memoria, y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra). *Clío: history and history teaching*, 37, 1-11.
- Tejerina, M. E., & Ríos, M. E. (2004). Historia, cultura y texto escolar. En *La historia dice presente en el aula* (pp. 65-74). EDUCO.
- Vásquez, N. (2004). *La formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional*. Universitat de Barcelona.
- Vilaseca, B. (2020). La guerra civil: Una proposta didàctica des de la perspectiva de gènere i la memòria històrica. En *La memoria en las aulas. Propuestas didácticas* (pp. 155-190). Grupo DHiGeCs.
- Villanueva, S., & Sánchez, L. (2020). Los medios audiovisuales, memoria histórica y recursos didácticos para la enseñanza: Raza (1942), La escopeta nacional (1978) y Cartasvivas (2019). En *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* (pp. 135-150). Ediciones Trea.

Vitelli, F., & Lastra, S. (2017). La perspectiva comparada desde la historia de los exilios políticos: Apuntes y aportes para el análisis. *Cuadernos del sur - Historia*, 1(46), 79-98.

Wertsch, J. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.