

POLÍTICAS DE MEMORIA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS UNA COMPARATIVA DEL CASO ESPAÑOL CON EL CHILENO Y EL ARGENTINO

**Memory policies and educational policies
A comparison of the spanish case with the chilean and the argentine**

ANA DE LA ASUNCIÓN CRIADO
Universidad Autónoma de Madrid, España (UAM)

Resumen

Los procesos dictatoriales en el escenario hispánico durante la segunda mitad del siglo XX dejaron profundas huellas en la sociedad que aún son latentes en la actualidad. Dos de sus máximas expresiones son las políticas de memoria y las políticas educativas. Por este motivo, se propone un análisis comparado entre los comportamientos sociales y políticos, desde el comienzo de las transiciones a la democracia hasta la actualidad, que dieron lugar a determinadas Leyes de Memoria y Leyes Educativas en tres espacios diferentes (Chile, Argentina y España), pero con un punto de partida común, la violación de derechos humanos que sufrió la población de mano de los dictadores. España se convierte en el epicentro de dicho análisis, como estudio de caso, y la comparativa con los dos restantes se apoya en bibliografía especializada y en materiales didácticos chilenos y argentinos. La hipótesis de partida manifiesta sendas diferencias entre los tres países a la hora de afrontar los contenidos de las violaciones de los derechos humanos en materia educativa; mientras que Argentina se sitúa a la cabeza, España tiene mucho camino por recorrer para poder equipararse al modelo argentino.

Palabras clave: Políticas de memoria; políticas educativas; dictaduras; franquismo; escuela secundaria; Chile; Argentina; España; derechos humanos

Abstract

The dictatorial processes in the Hispanic scene during the second half of the twentieth century left deep traces in society that are still dormant today. Two of its maximum expressions are memory policies and educational policies. For this reason, a comparative analysis is proposed between social and political behaviors, from the beginning of the transitions to democracy to the present, which gave rise to certain Memory and Educational Laws in three different spaces (Chile, Argentina and Spain), but with a common starting point, the violation of human rights suffered by the population the dictators. Spain becomes the epicenter of this analysis, as a case study, and the comparison with the remaining two is based on specialized bibliography and Chilean and Argentine teaching materials. The hypothesis shows differences between the three countries when it comes to dealing with the content of human rights violations in education; while Argentina is in the lead, Spain has a long way to go to be able to match the Argentine model.

Keywords: Memory policies; educational policies; dictatorships; franquismo; secondary school; Chile; Argentina; España; Human Rights

Cita sugerida: 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), pp. 102-120.

Recibido: 31/01/2020 - **Aceptado:** 10/04/2021

POLÍTICAS DE MEMORIA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS. UNA COMPARATIVA DEL CASO ESPAÑOL CON EL CHILENO Y EL ARGENTINO¹

ANA DE LA ASUNCIÓN CRIADO

Universidad Autónoma de Madrid, España (UAM)

1. Introducción

Los procesos dictatoriales hispanoamericanos durante el siglo XX dejaron una profunda huella en la sociedad que no ha sido olvidada tras el advenimiento de la democracia. Las consecuencias que conllevaron los regímenes militares provocaron intensos debates que tomaron un papel protagonista en los discursos democráticos posteriores. Las reacciones de los nuevos partidos políticos, la sociedad o los propios militares fueron diversas y estas aún tienen su continuidad en el tiempo presente. La educación se convierte en el ámbito por excelencia para analizar la postura actual de la sociedad ante el proceso de enseñanza-aprendizaje de tan trágicos años.

La propuesta que se expone consiste en comparar la enseñanza del franquismo en la educación secundaria con la que se desarrolla en dos países del Cono Sur latinoamericano, Chile y Argentina, los cuales han sufrido la experiencia de los regímenes dictatoriales en el último cuarto del siglo XX. Los tres modelos ofrecen similitudes y diferencias que podrían ayudar a una comprensión de sus deficiencias educativas y sus fortalezas, por ejemplo, a través de los aspectos innovadores. Estos últimos sirven como herramienta para formular reformas y nuevas propuestas educativas que dan lugar a la consecución de los objetivos que la enseñanza de la historia debe alcanzar en su compromiso con las sociedades democráticas avanzadas. Del mismo modo, que se pretende lograr una enseñanza veraz, es necesario incluir aquellos "sujetos excluidos" históricamente como son las mujeres o las víctimas de la represión. Olvidados por la historiografía durante décadas pero que aún siguen siendo marginados entre los contenidos educativos junto con otros ámbitos como las expresiones artísticas y culturales de dichos periodos históricos.

Frente al legado presentado es necesario reforzar la didáctica de la historia para educar a las futuras generaciones en valores que impidan que la fuerza triunfe sobre la razón, el crimen sobre la vida, la mentira sobre la verdad o la impunidad sobre la justicia, la verdad debe constituirse en una de las fuerzas que guíe a la conducta de la sociedad (Lira y Loveman, 2002, p. 158). Con este fin se estructura este artículo, en primer lugar, es necesario tomar conciencia del estado actual de las investigaciones, tanto a nivel histórico como didáctico. En segundo lugar, prestar atención a la metodología empleada. En tercer lugar, abordar cómo la sociedad tomó conciencia y participó en las transiciones a la democracia de los tres escenarios propuestos. A partir del comportamiento social, se estudian las consecuencias políticas y reacciones gubernamentales expresadas a través de las políticas de memoria histórica y educativa, para de este modo poder comprender cómo y qué se enseña actualmente de los regímenes dictatoriales en la enseñanza secundaria y bachillerato. Por último, a partir de las conclusiones obtenidas se tratará de establecer nuevas propuestas y mejoras al respecto.

2. Estado actual de los conocimientos

¹ Artículo incluido en el proyecto "Redes Sur-Sur. Nuevos actores en las relaciones internacionales contemporáneas durante los procesos de descolonización de África, Asia y América Latina (1810-1990). Redes políticas, alianzas y cooperación Sur-Sur", Código: SI1/PJI/2019-00493 financiado por la Comunidad de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

Las investigaciones que se asientan como base son aquellas que buscan una revisión de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales en educación primaria y secundaria o de otras asignaturas. Su finalidad es el conocimiento ético y el compromiso con la educación ciudadana (Cuesta, 2011). Así como se tienen presentes y actualizados los avances historiográficos que acontecen en cada área. Debido a la bidimensionalidad que adquiere el tema, se tienen presentes aquellos trabajos relacionados con la reflexión y evolución sobre las políticas de memoria acontecidas en cada país, aparte de los referentes al ámbito educativo. La profusión de las investigaciones sobre las políticas de memoria es muy extensa (Cuesta, 1998 y Carretero, 2007), por lo que aquí se citan como ejemplo dos de las más recientes, para el caso español el trabajo de Porcar Orihuela (2015) y para el escenario latinoamericano el de Herrera y Pertuz (2016).

Después de los trabajos enumerados, pero con un campo de estudio específico y en un contexto determinado, pueden citarse los estudios sobre la enseñanza de otros periodos de la historia reciente como la Guerra Civil española (Feliu y Hernández, 2013), de diferentes procesos de transición política de dictaduras a democracias recientes o sobre la enseñanza de la memoria histórica. Merecen ser citados tres monográficos sobre cada uno de los países propuestos que abalan dicha investigación: para España Hernández (2014 y 2016), en Argentina Raggio y Salvatori (coord.) (2009) y para Chile Vásquez Leyton y Sánchez Agustí (2016). Entre los modelos comparativos latinoamericanos y españoles son reseñables, en primer lugar, el Proyecto TRADECC (2011) entre Chile y España que elabora una detallada comparativa entre la enseñanza de las transiciones democráticas chilena y española. En segundo lugar, uno de los trabajos más recientes de Olaso, J. (2016) que analiza la represión argentina y española. Por último, dentro de este apartado, se incluyen los numerosos trabajos destinados al estudio conjunto de la memoria histórica y la educación. Por un lado, desde una perspectiva más general como el artículo de "Memoria histórica versus historia enseñada" de Prats (2008) y, por otro lado, desde una perspectiva más concreta de estos países como el estudio sobre Argentina de González (2014).

A pesar de estas menciones, a las que convendría añadir otros muchos títulos, es necesario recordar que el número de estas publicaciones se ve notablemente reducido si son extrapoladas al contexto concreto del franquismo. Por ello, cabe preguntarse por qué el régimen militar franquista no recibe la atención suficiente en comparación con otras etapas históricas como la guerra civil española o la transición a la democracia.

3. Marco metodológico y bases del estudio

La hipótesis de partida se halla en las múltiples diferencias que existen entre el modelo sudamericano y el español a la hora de enseñar el tema de la dictadura en la escuela secundaria y en las políticas de memoria. La metodología llevada a cabo para corroborar esta hipótesis ha tomado como epicentro el estudio de caso de la enseñanza del franquismo en las aulas españolas. A partir de un análisis profundo de las características del modelo de enseñanza-aprendizaje español se ha establecido una comparativa con el chileno y argentino. Para estos dos últimos casos se ha partido de distintas producciones científicas que abarcan esta temática y un análisis propio de fuentes consultadas, en lo que se refiere a diversos materiales didácticos chilenos y argentinos. Todo ello completado con el comportamiento social y las políticas de memoria que han tenido lugar en los tres escenarios. Por tanto, la comparativa versa sobre las políticas de memoria y su trasmisión a las prácticas educativas, entendiendo este último término desde su abanico más amplio: libros de texto, leyes educativas, currículos, recursos didácticos y todo el conjunto que compone el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esta metodología se pretende alumbrar los importantes contrastes existentes entre el modelo español y el cono sur latinoamericano.

Se trata de una investigación con una metodología combinada. En la que se toma como protagonista el análisis del estudio de caso español junto con la revisión bibliográfica actualizada del Cono Sur latinoamericano. A esto se añaden otros complementos que resultan esenciales para la comprensión del objeto de estudio como son, por un lado, las políticas públicas de memoria de cada uno de los escenarios y, por otro lado, los recursos didácticos empleados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la dictadura en cada uno de los países seleccionados. Para el primer caso se han consultado las políticas de finales del siglo XX y principios del XXI, de cada uno de los países. En el segundo ámbito, en relación con los recursos educativos, debido al protagonismo que alcanzan los departamentos de educación de los espacios de memoria se ha creído conveniente incluirlos en el discurso latinoamericano, algo que, por el contrario, en España no encuentra un ejemplo similar. Para dicho fin se ha consultado un variado muestrario de fuentes protagonistas en el mundo didáctico. Esta variedad permite que el artículo se construya a través de puntos en común y discrepancias, entre los tres contextos propuestos, estos logran ofrecer un panorama real de cómo afronta cada país la memoria histórica, el discurso sobre los derechos humanos y su enseñanza en la escuela secundaria.

Las limitaciones y delimitaciones también se comportan como un elemento esencial metodológico dentro de la investigación. Por un lado, en lo relativo al contexto espacial, como ya se ha anticipado la investigación se limita a España, Argentina y Chile. Y de entre estos escenarios, España se sitúa como protagonista por ser el núcleo del trabajo de investigación llevado a cabo en el aula. Por otro lado, la limitación temporal encuentra dos vertientes, en el marco histórico y el didáctico. Respecto al primero de ellos, el estudio se concentra en los años protagonizados por las dictaduras; en cuanto a la revisión del material didáctico se toma como punto de partida el año 2015 hasta la actualidad, con el objetivo de obtener unos resultados actualizados de la realidad de las aulas. La principal delimitación que afronta la investigación, con la intención de ser subsanada y abrir caminos a futuras investigaciones, se halla en el estudio de caso que únicamente alberga la enseñanza del franquismo. Mientras que el apartado de las políticas públicas de memoria abarca los tres países, la investigación en el aula con profesores y alumnos solamente ha sido llevada a cabo en España. Por tanto, se ha intentado compensar con otras investigaciones de índole similar que se han llevado a cabo en el Cono Sur latinoamericano y, por supuesto, con una aproximación a los espacios de memoria y recursos didácticos empleados en Chile y Argentina.

La justificación de esta propuesta y el por qué se han seleccionado los tres países citados se encuentra en las experiencias dictatoriales, de equiparable ideología, vividas en la segunda mitad del siglo XX². En palabras de Águila y Alonso (2013, p. 11) “a pesar de las distancias cronológicas y geográficas, se trata de un pasado que no pasa y supone una verdadera historia del tiempo presente, porque involucran a generaciones vivas y nos interpela respecto de los componentes sobre los que se construyó nuestra propia historia”. Más allá de este marco político-social se denota la larga trayectoria histórica que une al mundo hispánico, tanto en el desarrollo cultural como en el político, social y económico. Y, por supuesto, no todo son similitudes, también se han considerado como esenciales aquellos elementos que marcan un punto de diferencia. Entre estas últimas se pueden citar, por ejemplo, las transiciones a la democracia y la forma de afrontar las violaciones de los derechos humanos durante los periodos dictatoriales, la utilización de los espacios de memoria, el papel que jugó la sociedad en cada uno de los modelos y, por ende, la realidad educativa que se deriva de las políticas estatales de cada contexto.

Además, esta comparativa no se produce fruto del azar, pues está avalada por otras investigaciones reconocidas en el mundo académico que han situado su foco de

² Se han seleccionado Chile y Argentina porque era necesario elegir dos ejemplos con unos niveles diferentes, para poder demostrar los avances en torno a la memoria en las políticas públicas y educativas. De este modo se dibuja un esquema a tres niveles: España, Chile y Argentina.

análisis en estos escenarios. Bien es cierto, que muchas de ellas centran su estudio en Chile y Argentina (Acosta, 2001 y Camacho, 2008 y 2014), excluyendo a España, pero otros apuestan por este componente innovador al incluir el modelo franquista en sus ensayos, como es el caso en el que se inserta este artículo. Trabajos, tanto del ámbito histórico como el didáctico, realzan la perspectiva comparada en los modos de enseñanza de la historia del presente como son los de Aguilar (2008), Aceituno (2011), Kaufmann (2012), Águila y Alonso (2013) Cowie-Haskell (2015), y Herrera y Pertuz (2016). Incluso revistas especializadas en temas relacionados con la memoria han destinado dosieres a este tipo de trabajos como el de la revista *Clepsidra* “La historia reciente más allá de lo nacional: Cono Sur y Península Ibérica” (2017), coordinado por Silvina Jensen y Gabriela Águila. Cada vez son más las investigaciones que buscan la interconexión de los procesos históricos y la realidad de los distintos países bajo las redes Sur-Sur. Un movimiento globalizador que puesta por estudiar las líneas de solidaridad desde los distintos ámbitos y, aunque el más desarrollado sea el revolucionario, no se pueden desechar nuevas aportaciones como la que se presenta en este artículo.

Por último, señalar que la investigación también está respaldada por la actualidad del tema y el debate que suscita. Esta premisa logra proyectar la investigación de cara al futuro, porque el tema no se encuentra en un marco cerrado y delimitado, sino todo lo contrario y es posible que en los próximos años este estudio quede desactualizado en pro de una nueva versión educativa de las políticas de memoria acontecidas en la escuela y en el propio marco de la didáctica de la historia. Muestra de ello son los intensos debates parlamentarios acometidos durante la presente legislatura española, en torno a los nuevos proyectos del gobierno de coalición. Los cuales están siendo encabezados desde el ámbito educativo por la Ministra Isabel Celaá y desde la vicepresidencia de gobierno con Carmen Calvo y su impulso a la Ley de Memoria Histórica en España.

4. Políticas públicas de memoria

La interacción entre las políticas públicas de memoria y las políticas educativas hace que sea necesario analizar las primeras para que, posteriormente, se puedan comprender las respectivas modificaciones en el plano educativo. Los logros fueron conseguidos gracias a los diversos actores que participaron dentro del escenario público clamando justicia y verdad bajo el horizonte de la democracia. La movilización social estuvo presente en las tres transiciones a la democracia que se describen, aunque la organización no fue pareja en el Cono Sur Latinoamericano y en España. Elizabeth Jelin (2002) define a estas asociaciones que realizan campañas reivindicativas de la memoria como “emprendedores de la memoria”.

Los organismos de derechos humanos fueron mucho más notables en el continente americano que en la península Ibérica. En Argentina, destaca la organización de las Madres de Plaza de Mayo por su incesante lucha en favor de la verdad y justicia. Fue la única que se negó a acudir a la manifestación convocada el día que se entregó al presidente de la nación argentina, Raúl Alfonsín el Informe de la Comisión, el motivo fue su desacuerdo por el prólogo de Sabato y la ausencia de una lista con los nombres de los militares. Se pueden citar otras organizaciones como la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), el Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (MEDH), el Servicio de Paz y Justicia (Serpaj), la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (LADH) o la Agrupación Familiares de Detenidos Desaparecidos por Razones Políticas (FDDRP). En el caso chileno se diferencian dos tendencias, por un lado, los organismos de derechos humanos y la Iglesia Católica; y por otro lado, las asociaciones de familiares y víctimas de la represión (Camacho, 2008).

En España las asociaciones de memoria histórica nacieron a finales del siglo pasado y comienzos de este, treinta años después del fin de la dictadura y se configuran

como movimiento social al margen de los partidos. Su reivindicación es doble: las reparaciones relativas a las víctimas y la adopción de políticas públicas de memoria para conformar un relato público basado en valores democráticos y derechos humanos (Porcar Orihuela, 2015, pp. 67-68). Entre las asociaciones españolas caben ser citadas la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (creada en diciembre de 2000 por el nieto del fusilado Emilio Silva Fabra en 1936) y el Foro por la Memoria. En muchas ocasiones, no son los hijos, sino los nietos de las víctimas quienes retoman el compromiso moral y social de conocer la verdad (Sevillano Calero, 2003, p. 319). La historiografía también tuvo un papel predominante a la hora de introducir en el debate político y social la búsqueda de la verdad y un esclarecimiento de los documentos franquistas. En contraposición a estas asociaciones que abogan por los derechos humanos se halla la Fundación Nacional Francisco Franco, nacida en 1976, y que recibe fondos públicos, además de controlar una ingente cantidad de documentos sobre el periodo dictatorial.

Esta movilización social hace que los usos políticos de la memoria no puedan entenderse solo en términos de su expresión en las políticas oficiales sino como un proceso de configuración tramitado por distintas fuerzas (Herrera y Pertuz, 2016, p. 84). A raíz de dicho planteamiento, el debate sobre las diferentes acepciones que pueden entenderse de memoria es muy extenso. Autores más escépticos tratan dicho concepto como "un cajón desastre" en el que son muchos los procesos susceptibles de circunscribirse en él, llegando, incluso, a negar la existencia de una memoria colectiva. A lo que se oponen Dussel, Finocchio y Gojman quienes señalan que tanto la memoria individual como la colectiva (transmitida oralmente, por textos, monumentos o rituales colectivos) configuran identidades comunes. En la construcción y transmisión de esta memoria la escuela efectúa un papel esencial (2006, p. 138). Por último, otros como Ricard Vinyes (2009) tratan de diferenciar tres categorías: memoria pública, política pública de memoria y memoria oficial. A continuación, serán abordadas aquellas políticas públicas de memoria y la intervención de los distintos agentes en las mismas.

4.1 Diferentes modelos transicionales

Antes de comenzar con las políticas sobre la memoria en democracia es necesario recordar los distintos modelos de transición. Chile comenzó el proceso de transición a comienzos de los años 80 y se caracteriza por ser una transición pactada. Este modelo se corresponde, con el denominado convencional, bajo el que se incluyen otros países como Brasil o Perú. La Concertación de Partidos por la democracia se comprometió a respetar la constitución de 1980 y a garantizar la continuidad de Pinochet como jefe de las Fuerzas Armadas. Y no será hasta llegada del socialdemócrata Patricio Aylwin cuando el gobierno asuma la responsabilidad de esclarecer las violaciones de derechos humanos, para este fin se creó la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación.

Por el contrario, el fin de la dictadura de la Junta Militar argentina se debió al colapso del propio régimen, ocasionado principalmente por dos factores: el fracaso en el sistema político-económico y la derrota ante el Reino Unido en la guerra de las Malvinas. Esto propició la caída de los militares y una transición no pactada, conocido como modelo de transición por derrumbe. Sería en 1983 cuando asumiera la presidencia Raúl Alfonsín, perteneciente a la Unión Cívica Radical.

Por último, el caso español posee ciertas peculiaridades, tras la muerte del dictador fueron los cambios sociales y culturales, junto con las estrategias políticas adoptadas las que propulsaron la democracia, en vez de la continuidad de un "franquismo sin Franco", tal y como esperaba el difunto general y sus adeptos. Tampoco se puede olvidar que el grado de desarrollo económico y social actuaba en favor de la transición democrática, así como los conflictos internos del régimen (Díaz et. Al., 2001, p. 229). Aun así, conviene establecer dos periodos, el primero, la transición política de 1975 hasta 1978 y el de consolidación democrática, 1982, que para algunos autores aún no ha concluido. El miedo a una posible intervención del ejército provocó que gran parte de la sociedad valorara más la paz que otras metas como la democracia, la libertad

y la justicia (Porcar Orihuela, 2015, p. 67). En la transición pareció haberse firmado un pacto de silencio en relación con las violaciones a los derechos humanos de la dictadura y la guerra. Un modelo de transición pactada que se caracteriza por políticas retrospectivas para no perturbar las negociaciones, a través del pacto de las élites políticas. Sin embargo, existen especialistas que rechazan la idea de una transición amnésica sino memoriosa como Josefina Cuesta (2007) o que al no haberse dejado de hablar de estos temas no puede decirse que haya existido un olvido colectivo, posición defendida por Santos Juliá (2006).

4.2 Políticas públicas de memoria³ en el Cono Sur Latinoamericano

En la década de los 90 se producen en Chile una serie de movimientos sociales en contra del régimen de Pinochet. En este contexto el presidente Ricardo Lagos propone la creación de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (conocido como Informe Valech), el cual insertó a los chilenos en un intenso debate. No todo el conjunto de la población aprobó con agrado su escrito, pues las voces discordantes se alzaron tanto para justificar los crímenes por parte de los militares como para criticar la ausencia de una completa verdad. Sin embargo, el informe presentó una idea aproximada del alcance que tuvo la represión militar (Camacho, 2008). La política de Lagos resaltaba como signo de identidad fundacional la defensa de los derechos humanos. Tras la llegada del siglo XX y la presidencia de Michelle Bachelet se dio continuidad a esta política y se inauguró el Museo de la Memoria y los derechos humanos, el cual colabora con colegios e institutos por la enseñanza de los mismos, a través de su departamento didáctico. La Comisión Valech II⁴, elaborado durante la presidencia de Sebastián Piñera trataba de concluir la búsqueda de verdad y justicia. Aun así, las víctimas no lograron adquirir un lugar de visibilidad en las políticas, puesto que primó el olvido del pasado para lograr una mediación (Herrera y Pertuz, 2016, p. 86), lo cual sería reafirmado por las políticas de reconciliación nacional propuestas por Nelly Richard en el 2010.

En Argentina, por el contrario, con la llegada de Alfonsín al poder se procedió a crear la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep)⁵, el informe resultante se consolidó como relato oficial y a pesar de su inmediata acogida este también fue sujeto de polémica. El debate se estableció en distintos niveles, no solo por el contenido del mismo, también tuvo un valor importante el desacuerdo entre distintos sectores por la ausencia de listados de los represores (Camacho, 2008, p. 70). En la postura contraria, las presiones ejercidas por militares y sectores responsables de lo ocurrido dieron lugar a la Ley de Punto Final y Obediencia Debida que paralizaron los procesos de verdad y se sustituyeron por indultos bajo el mandato de Carlos Menem. Y no será hasta la llegada al gobierno de los Kirchner cuando los derechos humanos se conviertan en política de Estado, aboliéndose las leyes anteriores y reanudando el juicio a las juntas. Aun así estos procesos se encuentran inacabados y no parecen ser solventados por las políticas de Mauricio Macri quien aboga por un distanciamiento de las políticas de Kirchner (Herrera y Pertuz, 2016).

4.3 Políticas de la memoria en el contexto español

Los españoles, a diferencia que los latinoamericanos, no contaron con la creación de una Comisión de la Verdad que elaborase un informe con vistas a esclarecer el pasado dictatorial y en busca de la verdad para facilitar la condena de las violaciones a los derechos humanos cometidas durante el régimen franquista. Por ese motivo en España nunca existieron juicios a los militares como los acontecidos en Argentina en

³ Entendidas como “aquellas acciones de intervención estatal que tienen por objetivo explícito poner en marcha iniciativas de elaboración del pasado reciente, que centran el interés en las experiencias acontecidas durante la dictadura militar” (Raggio y Cipriano, 2019, p. 10).

⁴ Es el nombre bajo el cual se encuentra el informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos, Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura, fue creada en el 2009.

⁵ Según Crenzel y Vezzetti, este informe describió unos 9000 casos de desapariciones, se reconstruyeron los métodos de la maquinaria represiva y se incluyó una selección de testimonios sobre la dictadura.

1985, los cuales tuvieron una duración de un año entero, con el resultado de la encarcelación de los principales responsables de las violaciones a los derechos humanos (Dussel, Finocchio y Gojman, 2006, p. 151). En España predominó el olvido por temor a revivir las experiencias de terror, pero el gran interrogante llega al plantearse si es posible construir un país democrático sin verdad y sin justicia. La reconciliación, que se asoció a la transición española, es un proceso mediante el cual una sociedad evoluciona de un pasado enfrentado a un futuro compartido, por lo cual no puede ser una alternativa a la verdad y a la justicia ni una excusa para el olvido. Sin embargo, hay muchos tipos de olvido, "la obligación de recordar es de las generaciones posteriores, mientras que deber de olvidar es de quienes fueron testigos o víctimas de los acontecimientos, de modo que la memoria y el olvido son mutuamente necesarios" (Sevillano Calero, 2003, p. 301), el problema se desencadena cuando el discurso del olvido permanece en el tiempo.

Ante este panorama el Estado tiene el deber de respetar y hacer respetar los derechos humanos, según el Derecho Internacional para luchar contra la violación y en favor de la verdad, justicia y reparación. Compromiso que en el Cono Sur latinoamericano se adquirió en los primeros años de las transiciones a la democracia pero que en España no se convertirá en tangible hasta pasados treinta años de la muerte del dictador y aún sigue siendo una asignatura pendiente en el sistema democrático actual. La memoria histórica de la Guerra Civil y el franquismo es un ejemplo de memoria traumática, de percepción de derrota colectiva que no ha sido asumida en la sociedad española como un valor moral. De este modo, los usos públicos de la historia y las políticas de memoria no han satisfecho las demandas de los vencidos, quienes han sufrido una doble ofensa, la agresión física y la tortura psicológica (Ruíz-Vargas, 2004). Se ha dejado sin voz a los testimonios antifranquistas y tampoco se han conservado los lugares de memoria para las víctimas (Gálvez Biesca, 2006). A pesar de la reciente exhumación del dictador del Valle de los Caídos, aún queda mucho por resolver en cuanto a ese espacio destinado a los "vencidos".

En España destacan dos momentos que serán los detonantes de esta situación sobre la memoria histórica en España. El primero de ellos es la Ley de Amnistía en 1977 y el segundo la Ley de la Memoria Histórica aprobada en el 2007. La primera, contenía en dos apartados una especie de "punto final" para los delitos y abusos de militares y funcionarios contra el ejercicio de los derechos de las personas (Sevillano Calero, 2003, p. 302), del mismo modo que el episcopado español no reconoció la implicación de la Iglesia y tampoco ha sido juzgada. La segunda, fue el punto de inflexión, aunque tardío, en el que el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero reconoce que quedan peticiones legítimas y justas que no puede dejar de atender, así como la continuidad de las medias vigentes, todas ellas dirigidas al conocimiento de nuestra historia y el fomento de la democracia y principios democráticos. Dicha ley promueve colaboración con la Administración General del Estado para sufragar los gastos derivados de las exhumaciones, entre otros cometidos, entre los que sigue sin encontrarse el enjuiciamiento de las violaciones durante la Guerra Civil y el franquismo.

Otro de los temas pendientes para la democracia española es la retirada de símbolos y monumentos conmemorativos de la Guerra Civil o de la Dictadura, tal y como expone la Ley de la Memoria Histórica en sus artículos 15 y 16. España sigue sin contar con un Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos. ¿Qué repercusiones puede tener esto en las políticas educativas o en la didáctica de dicho periodo?

5. Políticas educativas y enseñanza de los periodos dictatoriales

"Yo no entiendo por qué la gente vota a Franco" fue la afirmación de una alumna de segundo de bachillerato en clase de historia, la seriedad y desconocimiento que abarca, fue el detonante de la investigación. Intrínseca a ella se encuentran las deficiencias metodológicas y conceptuales que acontecen en la didáctica de la historia

reciente de España. La desequilibrada balanza entre importancia y desconocimiento hace que se abogue por una renovación curricular y didáctica, así lo expresaba el presidente Lagos en el texto *No hay mañana sin ayer*:

"La formación de nuestros niños y jóvenes de educación básica y media en los contenidos fundamentales de los derechos humanos y de la convivencia democrática constituye un elemento esencial para fortalecer la cultura política, social y moral de toda la sociedad" (2003, p. 31).

Sin embargo, la expectación y controversia que plantean estos temas hacen que, en ocasiones, profesores y alumnos los definan como temas conflictivos (Valls, 2007 y Gutiérrez, Iglesias, Magendzo y Toledo, 2015), por el temor de que afloren las emociones y experiencias personales en el aula. Es por este motivo, por lo que algunos docentes justifican no detenerse en su explicación, no obstante, conforme pasa el tiempo esta sensación desaparece y en la actualidad la opinión de conflictividad no suele ser una señal de identidad para este tema entre los profesores. Otros autores acusan a la escasa formación del profesorado como culpable de la déficit escolar sobre estos temas (Amézola, 2011).

5.1 Chile y Argentina

Carretero y Borrelli diferencian dos tipos de tratamiento en el currículum chileno de historia sobre el pasado reciente. En el primero, anterior a 1977 no hay referencias al periodo dictatorial y, el segundo, desde 1997 se aborda la narrativa de la memoria siguiendo el discurso de los informes elaborados por las Comisiones de la Verdad. En esta primera etapa los libros de texto obviaban las palabras golpe y dictadura, justificando el golpe como el resultado del conflicto de dos bandos enfrentados (2008, p. 211). Actualmente existen ajustes curriculares que tienen la finalidad de fortalecer la formación ciudadana, concretamente en las bases curriculares del 2012 se establece: "Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a finales del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto a la democracia" (Magendzo y Toledo, 2013, p. 50). Dicha libertad a la hora de nombrarlo en el currículo, ordenado por el presidente Sebastián Piñera, ocasionó un gran revuelo entre los medios chilenos e internacionales como se leyó en las páginas de *El País* el 5 de enero de 2012. Esta polémica manifiesta que aún no se ha llegado a un acuerdo nacional sobre cómo denominar uno de los acontecimientos más importantes del siglo XX para Chile. Y denota el currículo como un producto cultural que provoca tensiones entre políticos y agentes sociales (Sáez-Rosenkranz, 2016, p. 17)

"La educación es una prioridad nacional y se constituye como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la nación", este artículo 3° de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 anticipa la importancia que adoptan estos temas en la educación argentina. En dicho país, cuando este tema se incluye como contenido obligatorio en los currículos se prima por un discurso que fortalezca las instituciones nacientes, siguiendo la narrativa del informe *Nunca Más*. El estudio del pasado reciente tuvo un claro objetivo de transmisión de valores democráticos, respeto y promoción de los derechos humanos. Sin embargo, también hubo diferencias dependiendo de las coyunturas políticas y por la escasa formación de los docentes (Herrera y Pertuz, 2016, p. 95). A pesar de los avances aún existen problemáticas, el enfoque actual intenta derribar la "teoría de los dos demonios", pero aún sigue deficiente la configuración de la "memoria oficial" (Carretero y Borrelli, 2008, p. 213).

Aunque en ambos países la base conceptual se instala en los informes de las Comisiones de la Verdad y en ocasiones estas se enfrenten a otros relatos, aún existen

tensiones ante las formas de comprender el pasado reciente y más si estas experiencias han sido vividas por los docentes. “La acción del terror no acabó el día que cayó el gobierno militar. Hay un efecto a futuro que perdura en la sociedad” (Calveiro, 1998, p. 98). Las políticas han favorecido el consenso, a cambio de ocultar ciertos aspectos del pasado como hechos de violencia o responsabilidades sociales, para de este modo entender la violencia política como una herencia común que amplía la comprensión hacia los ciudadanos (Herrera y Pertuz, 2016, p. 102).

Del mismo modo que se denotan notables avances en los marcos de legalidad educativos en el contexto latinoamericano es necesario reflexionar sobre los recursos didácticos. Entre ellos, caben citar dos modelos, por un lado, los espacios de Memoria, los cuales disponen de departamentos educativos como el, ya citado, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile o el espacio de memoria en el que fue convertido la ESMA, uno de los mayores campos de exterminio argentino. Por otro lado, se hallan aquellos recursos gratuitos que facilita el estado (Rosemberg y Krovacic, 2010), como el libro *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (2010), dentro del programa “Educación y Memoria”, cuyo objetivo es acompañar y facilitar la tarea docente para enseñar un tema complejo de la historia reciente argentina. Ofrece una herramienta concreta para el trabajo en las aulas e incluye propuestas didácticas así como fuentes variadas (fotografías, documentos, testimonios⁶, textos literarios, etc.) que complementan la información y las actividades sugeridas. Anterior a este monográfico es el manual *Treinta ejercicios de memoria*, creado en 2005 con el objetivo de explicar lo que sucedió partiendo de la memoria, verdad y justicia construidas por las luchas sociales y acciones del estado (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010, pp. 13-22).

La estrecha colaboración que ofrece el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile con las escuelas, ha dado lugar a una gran producción de material didáctico sobre la violencia política ejercida por la dictadura (Estévez Valencia, 2018 y 2019 y Todorov, 2013). Para realizar este artículo se han tenido en cuenta diversos materiales que pueden ser clasificados según su tipología o el público al que va destinado. Se encuentran recursos para la escuela primaria como el “Diario mágico. Un viaje en el tiempo al Museo de la Memoria y los DDHH” y otros para adolescentes entre 14 y 18 años como “Tu retorno es mi exilio” (Brodsky, 2014). Aunque todos tratan los trágicos acontecimientos que tuvieron lugar tras el golpe de estado de 1973 la perspectiva que afrontan es diferente, pues algunos focalizan su estudio en el exilio y otros en la represión militar, como por ejemplo “El atlas de la memoria”. En este último colabora el Ministerio de Bienes Nacionales, lo cual demuestra la proximidad de las políticas de memoria con respecto a las educativas y, por ende, los recursos que se extrapolan de las mismas.

Conviene destacar la veracidad de los materiales chilenos, indiferentemente del público al que vayan dirigidos. Desde la escuela primaria se enseña el terror de la represión, el exilio y los sentimientos de la memoria colectiva como “miedo, agresividad, tristeza...”. Por supuesto, todo ello ligado a un relato de los hechos históricos desde la perspectiva conceptual con definiciones como “toque de queda”, “golpe de estado”, “derechos humanos” o “democracia”. Los sets didácticos no esconden la realidad del pasado chileno y hacen a los estudiantes conocedores de ella, para que puedan conocer la memoria de su país y construir un futuro democrático. Además, logran intercalar todos los ámbitos que confluyen en la historia como política, sociedad, economía y

⁶ Incluye impactantes experiencias como la de hijos de desaparecidos en el ámbito educativo. La madre de Cecilia narra, la experiencia escolar de su hija al ser niña de una familia perseguida por la dictadura. De este modo, se esclarece el modo de infancia que tuvieron aquellos niños que vivieron bajo el terrorismo de Estado. Cecilia tenía una gran capacidad de comprensión pero no lograba retener información y esto se debía al continuo estado de huida en el que vivía su familia para que no fueran capturados por el régimen. Cecilia tenía como norma “no poder acordarse de nada”. Tomado de *Memorias escolares, de los hijos de las víctimas del terrorismo de Estado* (Piotti, 2006).

cultura. Respecto a este último se hallan las propuestas de itinerarios didácticos del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile bajo el título “La arquitectura como ventana de observación y aprendizaje. Propuesta pedagógica a partir de Monolith Controversies” (2016). Se han querido resaltar estos recursos, como material tangible que demuestra que es posible crear otra narración del pasado, en la que se reconozca la violación a los derechos humanos y se utilice la innovación didáctica para afrontar el reto de enseñárselo a los más jóvenes.

El recurso didáctico por excelencia, sin embargo, aún sigue siendo el libro de texto. Los manuales hunden sus conocimientos en las descripciones aportadas en los informes de la Comisión de la Verdad, sin embargo, se hallan diferencias entre los textos escolares de la escuela primaria y la secundaria. Entre la segunda, en el caso chileno, Oteiza, Pinuer y Henríquez han concluido que se mantiene un discurso de distancia social, de eliminación del conflicto y despolitización de los procesos de la memoria, en conjunto con un énfasis en un discurso de victimización, conmemoración y de reparación nacional (Oteiza, Pinuer y Henríquez, 2012, p. 176). A lo que se deberían unir aquellas experiencias familiares que han transmitido al alumno los familiares o a través de otros medios que contribuyen la memoria colectiva. El lenguaje empleado por estos manuales también es indicativo del tipo discursivo que emplea en sus contenidos, así por ejemplo, no es lo mismo referirse al periodo de Pinochet como “dictadura” que con el término de “régimen militar” (Reyes, 2013).

5.2 España

La educación en España nunca ha estado exenta de debate y siempre ha formado uno de los papeles preponderantes en el discurso electoral de cada partido, ateniéndose a un oportunismo político, en vez de ofrecer una defensa de esta como sustento básico de la sociedad. La asignatura de Historia y, concretamente, la de Historia de España, que se cursa en el último curso de bachillerato, también son centro de controversia política y social. Probablemente uno de los momentos más álgidos de este debate se produjo durante el gobierno de José María Aznar cuando Esperanza Aguirre ocupaba el Ministerio de Educación, quien defendió la necesidad de una Historia de España de corte nacionalista. Por supuesto, dicha postura siempre estuvo enfrentada con los distintos regionalismos y muestra potentes matices, en los llamados “nacionalismos periféricos”, que optan por un discurso histórico diferenciado. Los gobiernos han pretendido utilizar la Historia para intentar configurar una conciencia ciudadana, “ofreciendo una visión del pasado con sentimientos patrióticos para crear adhesiones políticas” (Prats, 2001). En los últimos años la confrontación de opiniones se produjo ante la reforma de la ley educativa con la llegada del Partido Popular al gobierno. El paso de la Ley Orgánica de Educación, 2006 (LOE) a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013 (LOMCE) no supuso grandes transformaciones en el currículo de la asignatura de Historia de España de 2º de bachillerato. Este es el único curso donde los alumnos españoles tienen la oportunidad de abordar el franquismo en un tema entero, en los cursos inferiores este se reduce a un epígrafe. Tampoco se debe olvidar, además, que dicho curso no se encuentra dentro de la enseñanza obligatoria, aunque la asignatura de Historia de España si sea común a todas las especialidades. Lo que desemboca en otro de los puntos polémicos, acerca de cuándo es conveniente empezar a incluir estos periodos dictatoriales en el temario, para que el alumno haya desarrollado las habilidades cognitivas necesarias y el docente pueda proceder a su explicación en profundidad.

Una de las cuestiones a las que hay que atender a la hora de analizar la historia del franquismo en los currículos es que desde hace relativamente poco tiempo se cuestionaba que este periodo pudiera ser objeto de análisis y comprensión histórica, lo que significaba excluirle interesadamente de los planes de estudio (Sanz Rozalén, 1999). Su discurso sirvió de justificación y legitimación a la manera en la que se estaba llevando a cabo la transición, sobre todo cuando muchos de sus protagonistas provenían del régimen anterior. Se trataba de diluir sus aspectos más oscuros lo que

suponía eludir cualquier caracterización del mismo como dictadura. Se soslayaban los elementos represivos, las persecuciones políticas, la censura, los aparatos de control ideológico; por el contrario, se acentuaban los rasgos del desarrollismo económico de los años 60 y 70 (Sanz Rozalén, 1999). Sin embargo, tratar de ocultar parte del régimen con el fin de crear una conciliación relativa de la sociedad suponía una historia falsa e implicaba importantes peligros⁷.

Dentro del currículo hay que hacer mención a los objetivos de etapa que el Ministerio de Educación propone para la asignatura de Historia de España, entre todos ellos destacan los que aluden a la consecución de determinados comportamientos cívicos, así se lee en el número 6 del currículo correspondiente a la Comunidad de Madrid (BOCM): "Consolidar actitudes y hábitos de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España, respetando y valorando positivamente los aspectos comunes y las diferencias, teniendo en cuenta la posibilidad de pertenecer de manera simultánea a más de una identidad colectiva".

En lo referido a los contenidos del franquismo, toman especial preponderancia aquellos relativos a la economía. Se diferencian dos etapas de la dictadura, la primera caracterizada por la autarquía y la segunda por el desarrollismo, como se comprueba esta periodización atiende a comportamientos de la estructura económica, pero ¿qué ocurre en el ámbito político o social? ¿Por qué el epígrafe de la represión solamente es abordado en la época de la autarquía? Si se intenta aportar una explicación a la estructuración del temario podría enunciarse como hipótesis la intencionalidad de enseñar un segundo franquismo que auspiciaba desde el propio régimen un cambio democrático para España, algo que sería inconcebible de afirmar. Un aspecto positivo de los cambios acontecidos en los contenidos de la dictadura que deben enseñarse es, haber incorporado un epígrafe sobre la cultura en tiempos de dictadura. El arte y las expresiones culturales a lo largo de vida de la asignatura de Historia y de las Ciencias Sociales han quedado bastante relegados y podrían considerarse como uno de los "sujetos marginados".

⁷ Probablemente la explicación del porqué esta interpretación se deba al "pacto" -al que hacen referencia numerosos autores en tiempo de la transición- que compensaba la entrega de poder por parte de los franquistas a cambio de la amnesia de los gobiernos democráticos, acompañado de un olvido y perdón de los crímenes cometidos (Díez, 2013).

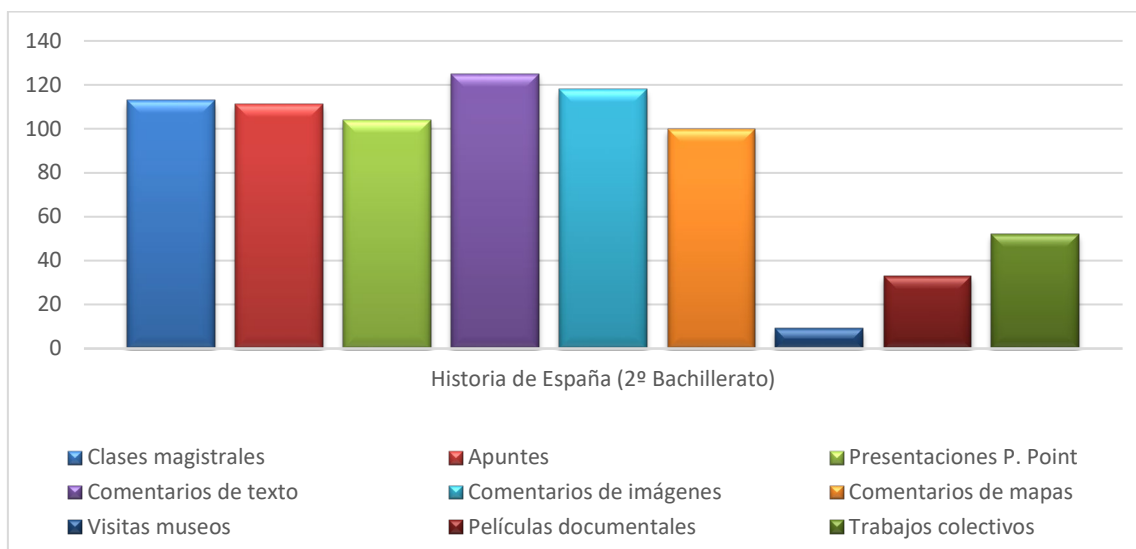
Tabla 1: Contenidos del tema del franquismo en la asignatura de Historia de España (2º de bachillerato)

La dictadura franquista (LOE)	La dictadura franquista (LOMCE)
– La creación del Estado franquista: Fundamentos ideológicos y apoyos sociales. Evolución política y coyuntura exterior. Del aislamiento al reconocimiento internacional. El exilio. – La consolidación del régimen. Las transformaciones económicas: de la autarquía al desarrollismo. Los cambios sociales. – Elementos de cambio en la etapa final del franquismo. La oposición al régimen. Evolución de las mentalidades. La cultura.	– La posguerra: grupos ideológicos y apoyos sociales del franquismo: las oscilantes relaciones con el exterior; la configuración política del nuevo Estado; la represión política; la autarquía económica. – Los años del "desarrollismo": los Planes de Desarrollo y el crecimiento económico: las transformaciones sociales; la reafirmación política del régimen; la política exterior; la creciente oposición al franquismo. – El final del franquismo: la inestabilidad política; las dificultades exteriores; los efectos económicos de la crisis económica internacional de 1973. – La cultura española durante el franquismo: la cultura oficial, la cultura del exilio, la cultura interior al margen del sistema.

Antes de pasar al siguiente apartado es necesario concluir que, aunque en un periodo de unos quince años, aproximadamente, se hayan sucedido cuatro leyes educativas (si se incluye la recientemente creada por la ministra Isabel Celaá) con sus sucesivos currículos, los cambios entre estas no son muy significativos en el tema del franquismo. Aun así, es conveniente mencionar el avance, aunque insuficiente, que se ha producido en ciertos aspectos como en la represión o el exilio durante la dictadura. No obstante, permanecen importantes ausencias, como el estado actual de las demandas de las asociaciones que luchan por la recuperación de la memoria histórica y otras cuestiones como obviar la presencia de los españoles en los campos de concentración nazis. Estas leyes, en definitiva, siguen ancladas en el tradicionalismo y en la construcción de una historia política que poco se ajusta a la narrativa de lo que vivió buena parte de la sociedad española.

Los recursos empleados por los docentes españoles siguen siendo promotores de una metodología tradicional y memorística, donde el protagonista de la clase es el profesor y el alumno el encargado de recopilarlos, sin la existencia de un aprendizaje significativo. Nada tiene que ver, con los recursos didácticos enumerados para la escuela chilena y argentina. Los resultados de una investigación realizada durante el curso 2015-2016 en distintos institutos de Madrid (Asunción-Criado et. al. 2017), donde 140 alumnos fueron encuestados, se aprecia que los recursos didácticos más empleados por los profesores de segundo de bachillerato son apuntes, comentarios de texto y clases magistrales junto con las presentaciones en Power Point. Todo ello excluye otros materiales como recorridos didácticos o trabajos de investigación, tal y como demuestra el gráfico inferior. Ninguno de los encuestados señaló la presencia de un material específico creado por el docente para explicar el tema de la dictadura.

Gráfico 1: Recursos didácticos empleados por los docentes en 2º de bachillerato para enseñar Historia de España.



En esa misma investigación se preguntó a los alumnos sobre qué era para ellos la Historia y la importancia que condecían a la asignatura y concretamente a los temas de historia reciente. El 50% de los encuestados entiende la historia como “una interacción entre pasado y presente con una clara utilidad de cara a los hechos actuales”. Aunque el porcentaje sea elevado se considera insuficiente puesto que son alumnos maduros, por lo general, mayores de edad y ya ejercen su papel como ciudadanos y no comprenden la importancia o finalidad de dicha materia. A lo que hay que añadir que entre todos los encuestados solamente uno otorgó a la Historia la categoría de ciencia. A pesar de estas cifras, en la siguiente pregunta que se les realizó acerca de su interés en esta asignatura, el 87% manifestó un elevado interés, pero tan solo el 38% la hallaron útil para el debate actual, sobre todo al hacer alusión a los temas de historia reciente.

Estos porcentajes pueden ser comparados con la investigación llevada a cabo en Chile por Magendzo y Toledo (2013) la cual reveló que el 74% de los estudiantes está interesado en profundizar sus conocimientos sobre el periodo dictatorial y los derechos humanos. Datos que revelan una mayor concienciación por parte del alumnado chileno que el español, ¿será consecuencia de la participación y movilización en pro de la verdad y justicia que vivió Chile y Argentina? Los resultados españoles se caracterizan por una insatisfacción por parte del alumnado acerca de lo que es la Historia y, desde luego, hace referencia a un proceso de enseñanza-aprendizaje deficiente.

6. Conclusiones

Las políticas públicas latinoamericanas se han planteado, no sólo cómo tramitar el legado del pasado, haciendo justicia a la memoria de las víctimas, de los ausentes y de los supervivientes, sino también cómo recomponer el tejido social, asolado por la confrontación y fragmentación de la violencia política (Herrera y Pertuz, 2016, p. 82). Para lograr estas políticas fue necesaria una lucha continua por parte de la sociedad que sometieron a presión a los distintos gobiernos democráticos. Las políticas tuvieron su reflejo en dos vertientes, tanto en las políticas de justicia, memoria y verdad; como en las políticas educativas, como consecuencia de las anteriores. Trámite que el contexto español aún tiene que consolidarse, a pesar de los cuarenta años de democracia.

Es necesario tener presente el tiempo transcurrido en cada uno de los casos seleccionados, pues, por ejemplo, en el español la distancia temporal puede interpretarse como un factor de desventaja ya que cada vez son menos los docentes que cuentan con experiencias personales del pasado franquista, de modo que, si no hay deber moral o sensibilidad especial en dicho tema esta puede no ser abordada con el suficiente interés. Las razones por las que se hallan diferencias entre el modelo del Cono Sur latinoamericano y el español pueden deberse a distintas circunstancias. En primer lugar, el apoyo o la aceptación de un porcentaje elevado de la población española. En segundo lugar, la existencia de menos víctimas morales, especialmente de desaparecidos, y casos de tortura durante los años dictatoriales, siempre y cuando no se contabilicen los años de la guerra. En tercer lugar, la dictadura franquista todavía se mantiene presente a través de diversos elementos entre la sociedad española.

En Argentina se celebraron juicios de la verdad y, al igual que en Chile, se estableció una Comisión de la Verdad para resarcir a las víctimas. En Chile la ley de amnistía aprobada en 1978 por los militares fue derogada porque se decidió que el Derecho Internacional tenía preeminencia. El estado puso grandes recursos materiales y humanos al servicio de la investigación, algo que en España no se ha hecho y que sería de gran utilidad junto con la creación de una Comisión de la Verdad para disponer de un discurso oficial y un relato coherente y veraz para dar voz a las víctimas. La Comisión Constitucional en España reconoce a las víctimas de la guerra y el franquismo pero no les pide perdón como en el Cono Sur latinoamericano, donde, además, el Estado se encarga de localizar e investigar las fosas y transformar los lugares de detención y represión en monumentos nacionales para las víctimas. Todos estos argumentos demuestran que las medidas de reparación han llegado mucho más lejos en Chile y Argentina que en España, a pesar de llevar una vida democrática más joven que la española (Porcar Orihuela, 2015, pp. 74-75). Y cabría especificar aún más, Carla Peñaloza en los cursos de Diplomado en Memoria y Derechos Humanos de Chile, destaca que tanto en el terreno de la justicia como en el material educativo los avances han sido mucho mayores en Argentina (muestra de ello son las conmemoraciones instauradas a nivel educativo como la de la Noche de los Lápices)⁸, que en el país vecino, Chile, quien tiene aún camino por recorrer tanto en educación como en el tratamiento de la memoria en los medios de comunicación. Enzo Traverso (2011) apoya esta tesis al decir que “la memoria de la dictadura militar en Argentina comenzó en el mismo momento que las madres ocuparon las plazas para denunciar a los desaparecidos durante la dictadura”.

A partir de estas premisas se perciben distintas maneras y ritmos a la hora de incorporar los periodos históricos con represión política en los currículos y sistemas educativos. Así, por ejemplo, se halla la rapidez con la que se incluyeron en Argentina, apoyado con unas políticas de memoria consolidadas que buscaban hacer justicia y verdad entre el pueblo argentino. Por el contrario, Chile tardó varias décadas en realizar una verdadera y completa incorporación de los temas en el plano educativo, fue a la luz del treinta aniversario del golpe cuando estor comenzaron a cobrar protagonismo en diversos actos conmemorativos. Por eso, este proceso se considera incompleto y no goza de una verdadera consolidación en el plano educativo, quedando bajo el amparo de asociaciones de memoria o museos, que abogan por la defensa de los derechos humanos que son capaces de enseñar a los estudiantes a través de sus departamentos de educación. Por último, en el modelo español, aún se encuentran tópicos que enmascaran la realidad del franquismo, anquilosada en una determinada versión oficial tanto en los currículos oficiales como en los libros de texto. Estos razonamientos

⁸ Sandra Raggio (2005, pp. 99-100) cita las conmemoraciones de fechas señaladas como uno de los aspectos que demuestran los avances educativos en Argentina con respecto a la memoria de la dictadura. Dos de estas fechas son el “Día de la reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario” (16 de septiembre) que tiene como fin recordar la Noche de los Lápices y su reflexión, y el “Día de la Recuperación de la Democracia” (30 de octubre).

conlleven a la inherente cohesión entre las políticas de memoria consolidadas durante la democracia y las respectivas políticas educativas de los sucesivos gobiernos democráticos.

La tarea que se plantea, por tanto, es intergeneracional pues debe prestar atención a quienes vivieron los acontecimientos del pasado -aunque en España sean más lejanos en el tiempo- y a quienes, en medio de regímenes democráticos, han heredado un pasado turbulento (Herrera y Pertuz, 2016, p. 82). Los profesores deben de tener la capacidad de rescatar la memoria y convertir a los estudiantes en sujetos activos tanto dentro como fuera del aula. Sustituir la enseñanza memorística por una educación crítica y argumentativa, donde la opinión de los estudiantes contrastada con las fuentes se convierta en el método de enseñanza-aprendizaje.

Ante este complejo y variado panorama es necesario continuar el camino iniciado, más avanzado en Latinoamérica, y adoptar ciertas bases del mismo para el contexto español. Así por ejemplo, la creación de espacios de memoria en defensa de los derechos humanos favorece a la integración social y a la conciencia cívica entre los más jóvenes. Además, en el plano educativo habría que abordar tres categorías que deben ser revisadas. En primer lugar, la formación inicial de los docentes. En segundo lugar, la reestructuración del marco legal en que se enuncian los contenidos, objetivos y competencias abordados en la escuela. Por último, adoptar un cambio en los contenidos adecuándolos a las tendencias historiográficas más novedosas, es decir, llevar a cabo una trasposición didáctica eficiente y transformar la metodología empleada para que el proceso de enseñanza-aprendizaje satisfaga las demandas de estudiantes y docentes para lograr la adecuada formación de ciudadanos comprometidos en el futuro. Y del mismo modo que es necesario que se produzca una renovación y avance en políticas de memoria y educativas, también tienen que proliferar las investigaciones sobre lo que ocurre en el interior de las aulas con respecto a la transmisión de la historia reciente (Dussel, 2008).

No se puede negar la evolución y ampliación que estos temas han experimentado en los currículos escolares, desde el silencio y olvido hasta la actualidad, pero este cambio sigue siendo insuficiente, sobre todo en España donde las mujeres, la historia oral o la represión siguen siendo temas obviados o relegados a un plano secundario. Tal y como cita Díez (2013) es necesario construir un currículo contra-hegemónico que garantice la justicia curricular, que se ajuste al marco de referencia colectivo y desde el que estén presentes personas olvidadas. De modo que la historia se nutra de los recuerdos y voces del pasado atendiendo a la historia oral como fuente al igual que los documentos escritos. Dando lugar a un nuevo tipo de aprendizaje proporcionado por la memoria colectiva y la utilización de la enseñanza del pasado como aprendizaje del presente. Es esencial que se introduzca en el currículo la devastación que sufrió el mundo desde la llegada del fascismo en el primer tercio del XX y de los genocidios que se derivaron de este que hoy en día continúan siendo una realidad. Tal es la magnitud de esto que el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 31 de octubre de 2001 realizó una recomendación relativa a la enseñanza de la historia en la que aparece un apartado dedicado a "Memoria y enseñanza" en el que se recomienda tomar medidas educativas para revenir la repetición o la negación de acontecimientos que marcaron el XX (Díez, 2013).

La enseñanza de la Historia debe contribuir a la formación de ciudadanos en valores de justicia y democráticos que permitan una defensa de los derechos humanos, reconociendo así los periodos de la historia donde estos se vieron violados. Construir el pasado partiendo de experiencias reales, en las cuales ellos se integren utilizando la investigación y los distintos recursos (materiales e inmateriales), de los que disponen. El paralelismo existente entre las políticas de memoria y las educativas revela la concienciación social que existe en un determinado país sobre estos temas, es precisamente esta razón la que explica los diferentes ritmos que se han encontrado entre el contexto latinoamericano y el español. Y es que, en definitiva, la memoria no

deja de ser un producto social y cultural, además de un instrumento retórico, ideológico y político (Mérida, 2011), que encuentra en la educación su medio perfecto de canalización.

Referencias bibliográficas

- 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, pp. 148-171.
- Acosta, Y. (2001). La estructura cultural de la contrarrevolución burguesa y los límites de las transiciones democráticas en el Cono Sur de América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6 (12), p. 9-31.
- Águila, G. y Alonso, L. (2013). *Procesos represivos y actitudes sociales. Entre la España franquista y la dictadura del Cono Sur*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza.
- Amézola, G. (2011). Historia enseñanza e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *PolHis*, 8, pp. 9-26. Recuperado de: <http://polhis.com.ar/index.php/polhis>
- Asunción-Criado, A.; Fernández Muñoz, B.; Lechuga Moreno, S.; de los Reyes Leoz, J. L. (2017). La historia reciente de España vista por los alumnos de segundo de bachillerato. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, C. R. García Ruiz (Coord.) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, (pp. 608-618) Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Brodsky, R. (Dir.) (2014). *Tu retorno es mi exilio. Set Didáctico*. Chile: Museo de la memoria y los derechos humanos.
- Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Camacho, F. (2008). Memorias enfrentadas. Las reacciones a los informes *Nunca Más* de Argentina y Chile. *Persona y Sociedad*, 27, pp. 67-99.
- Camacho, F. (2014). La construcción histórica de la represión de Argentina y Chile: las Comisiones de la Verdad como instrumentos de narración oficial. *Revista de Historia Iberoamericana*, 7, pp. 35-74.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20 (2), pp. 201-2015.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) (1984). *Nunca más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. (1991). *Informe Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Rettig)*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura. (2004). *Informe Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Valech)*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio del Interior.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Gobierno de Chile) (2016). *La arquitectura como venta de observación y aprendizaje. Propuesta pedagógica a partir de Monolith Controversies*. Santiago de Chile: CNCA.
- Cowie-Haskell, C. (2015). La presencia de la Memoria Histórica y Derechos Humanos en el Sistema Educativo: una comparación de Chile y Argentina. *SIT Digital Collections*. Recuperado de: <http://digitalcollections.sit.edu/cik/1>.
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuesta, J. (2007). Las capas de la memoria. Contemporaneidad, sucesión y transmisión generacionales en España (1931-2006). *Hispana Nova, Revista de historia contemporánea*, 7, separata.
- Cuesta, J. (2007). Recuerdo, silencio y amnistía en la Transición y en la Democracia españolas (1975-2006). *Studia historica. Historia contemporánea*, 25, pp. 125-165.
- Cuesta, J. (1998). Memoria e historia. Un estado de la cuestión. *Ayer, Memoria e historia*, pp. 203-246.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, pp. 15-30.
- Díaz, J.R.; Fernández, D.; González, M.J.; Martínez, P.A.; Soto, A. (2001). *Historia de la España actual 1939-2000. Autoritarismo y democracia*. Madrid: Marcial Pons.
- Díez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 23-41.
- Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S. (2006). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, I. (2008). *La educación y la memoria. Notas sobre la política de transmisión*. Facultad de Ciencias Sociales. Argentina: Universidad de San Andrés.
- Traverso, E. (2011). Historiografía y memoria: Interpretar el siglo XX. Parte 2. *Aletheia*, 1 (2). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4821/pr.4821.pdf
- Estévez Valencia, F. (Dir.) (2018). *Lilén: Lee, mira y re imagina*. Santiago de Chile: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- Estévez Valencia, F. (Dir.) (2019). *El diario mágico. Un viaje en el tiempo al Museo de la Memoria y los DDHH*. Santiago de Chile: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www3.museodelamemoria.cl/publicaciones/diario-magico/>

- Feliu Torruella, M. y Hernández, X. F. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*, Barcelona: Grao.
- Gálvez Biesca S. (2006). El proceso de recuperación de la memoria histórica en España: una aproximación a los movimientos sociales por la memoria. *International Journal of Iberian Studies*, 19 (1), pp. 25-51.
- Gobierno de Chile. (2003). *Propuesta del presidente Ricardo Lagos en materia de derechos humanos. No hay mañana sin ayer*. Santiago. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/183/no-hay-manana.pdf?sequence=1>
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Buenos Aires: Polvorines.
- Gutiérrez, V., Iglesias, R., Magendzo, A. y Toledo, M^a I. (2015). Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores, *Estudios Pedagógicos*, XLI (1), pp. 275-292.
- Hernández, F. (2014). La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato internacional. *Studia histórica. Historia contemporánea*, 32, pp. 57-74.
- Hernández, F. (2016). *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*. Madrid: Pasado y Presente.
- Herrera, M.C. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, pp. 79-108.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jensen, S y Águila, G. (2017). La historia reciente más allá de lo nacional: Cono Sur y Península Ibérica. *Revista Clepsidra*, vol. 4, n° 7, pp. 6-17.
- Juliá Díaz, S. (Coord.) (2006). *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid: Taurus.
- Kaufmann, C. (Coord.) (2012). *Textos escolares, dictaduras y después. Mirada desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia*, Buenos Aires: Prometeo.
- Lira, E.; Loveman, B. (2002). El espejismo de la reconciliación chilena 1990-2002. Santiago: LOM.
- Magendzo, A y Toledo, M. I. (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un caso único de la enseñanza de un tema controversial en un sexto año básico de un colegio privado en la Región Metropolitana. *Revista Psykhe*, 22, pp. 147-160.
- Mérida, J.A. (2011). Intentando no olvidar: acerca de la didáctica de la dictadura franquista en clases de cultura y civilización. *Revista Claseshistoria*, 232, pp. 1-12.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2010). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Argentina.
- Olaso, J. (2016). *La represión y las luchas por la memoria en Argentina y España*. Madrid: La Catarata.
- Oteiza, T.; Pinuer, C.; Henríquez, R. (2012). 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. *Libro homenaje de los 20 años de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, ALED: Universidad de Buenos Aires. Argentina. pp. 172-189.
- Peñaloza, C. (2006). Las políticas de la (des) memoria en Argentina, Chile, Uruguay. *Revista Río de la Plata*, 29, 99-106.
- Piotti, M.L. (2006). *Memorias escolares, de los hijos de las víctimas del terrorismo de Estado*. Buenos Aires: Comunicarte editorial.
- Porcar Orihuela, J.L. (2015). Políticas de memoria en España. *Barataria*, 20, pp. 61-77.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia*. Extremadura: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, n° 55, pp. 5-8.
- Raggio, S. (2005). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 8, 96-111.
- Raggio, S. y Salvatori, S. (coord.) (2009). *La última dictadura militar en Argentina: Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Buenos Aires: comisión provincial por la memoria. Homo Sapiens.
- Raggio, S. y Cipriano García, R. (2019). La comisión provincial por la memoria. Reflexiones en torno a la relación pasado presente en una experiencia temprana de institucionalización de las políticas de memoria en la Argentina. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre memoria*, 6, 12, 108-127.
- Reyes, L. (2013). A cuarenta años del golpe de Estado. El debate curricular inacabado. *Docencia*, 50, pp. 30-46.
- Rosemberg, J. y Krovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y derechos Humanos: Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ruiz-Vargas, J. M. (2004). La memoria autobiográfica y el problema de la fiabilidad de los recuerdos. *Quimera: Revista de literatura*, n° 240, pp. 230.
- Sáenz-Rosenkranz, I. (2016). La enseñanza de la historia en el currículum chileno de educación básica como reflejo del contexto político. *Kultura-Spoleczenstwo-Edukacja*, 2 (10), pp. 9-22.
- Sanz Rozalén, V. (1999). Reflexiones sobre la enseñanza de la dictadura franquista. *Aula historia social*, 3, pp. 84-89.
- Sevillano Calero, F. (2003). La construcción de la memoria y el olvido en la España democrática. *Ayer*, 52, pp. 298-319.

-
- Traverso, E. (2011). *Historiografía y memoria. Interpretar el siglo XX. Parte 1. Aletheia*, 1 (2). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4820/pr.4820.pdf
- Todorov, T. (2013). *Los usos de la memoria*. Santiago de Chile: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.
- Valls, R. (2007). La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 61-73.
- Vásquez Leyton, G. y Sánchez Agustí, M. (2016). El concepto de dictadura: Concepciones de los estudiantes chilenos de Educación Media. *Antítesis*, Vol. 9, Núm. 18, pp. 45-66.
- Vinyes, R. (2009). *El estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. Barcelona: RBA.