

# Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?

MARIO CARRETERO Y MARCELO BORRELLI  
 Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina);  
 Universidad de Buenos Aires – FLACSO-CONICET (Argentina)



## Resumen

*El artículo expone algunos de los principales problemas que plantea la apropiación de los acontecimientos conflictivos del pasado reciente para la enseñanza de la historia y la escuela en la actualidad en diferentes sociedades. Para ello, en primera medida, se enmarca la problemática dentro de las formas que ha tomado la gestión de la memoria colectiva en el proceso de globalización y se repasa brevemente la historia del concepto "historia reciente". Posteriormente, se esbozan algunas propuestas para el tratamiento de los acontecimientos controvertidos de la historia reciente en el aula. Una de las hipótesis centrales del artículo considera que el tratamiento social y escolar de los contenidos conflictivos ligados a la historia reciente tiene un carácter diferente en cada comunidad, que está ligado a la particular relación que se plantea entre el pasado representado, las condiciones del presente desde el cual se recuerda y la representación sobre el futuro compartido de la comunidad que recuerda. En esta línea, se analiza en forma comparativa el tratamiento de estos contenidos en los ámbitos escolares de Argentina, Chile y España, donde se verifican puntos de coincidencia y distanciamiento en relación a cómo tramitar los hechos traumáticos de la historia reciente en función de la relación entre pasado reciente, presente y futuro. Finalmente, se concluye la necesidad de que la historia reciente sea objeto de estudio en la escuela sin reducir sus aristas conflictivas e insistiendo en las explicaciones históricas contextuales y complejas.*

*Palabras clave:* Enseñanza de la Historia, memoria colectiva, historia reciente.

## Recent memories and pasts in conflict: How to teach recent history at school

### Abstract

*This paper discusses some of the main problems that the comprehension of recent past conflicting events currently poses for history teaching and the school in different societies. For this purpose, these problems are framed within the forms adopted by collective memory in the globalisation process. Then the concept of "recent history" is briefly analysed. Subsequently, some proposals for teaching recent history controversial events in the classroom are presented. The paper's main assumption is that the social and school consideration of recent history controversial contents adopts different forms in different societies. This is linked to the specific relation that is established between the represented past, the conditions of the present from which it is remembered, and the representation of the shared future of the society that is remembering. Along these lines, a comparison is made between the way recent history controversial events are remembered at school in Argentina, Chile and Spain; analysing coincidences and differences in how recent history traumatic events are treated with respect to the relation between recent past, present, and future. Finally, to conclude the paper insists on the need to teach recent history at school, including controversial matters and using complex and elaborated historical explanations.*

*Keywords:* Teaching History, collective memory, recent history.

*Agradecimientos:* La elaboración de este artículo se ha visto facilitada por el Proyecto Consolider de la DGICYT SEJ2006-15461, así como por el Proyecto PICT2005-34778 de la ANPCYT (Argentina), ambos dirigidos por el primero de los autores.

*Correspondencia con los autores:* Mario Carretero. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: mario.carretero@uam.es

*Original recibido:* Octubre, 2007. *Aceptado:* Marzo, 2008.

### Introducción<sup>1</sup>

En primera medida, introduciremos nuestra perspectiva más general sobre cómo se interrelacionan la enseñanza de la historia y la construcción de la memoria colectiva, para luego abocarnos a la cuestión específica de la historia reciente y el tratamiento de las cuestiones conflictivas. En el ámbito de la enseñanza de la historia ha habido desde hace varias décadas una extensa investigación en el campo didáctico y cognitivo. Así, se ha trabajado ampliamente sobre las formas en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, las representaciones del alumnado, los recursos didácticos y las estrategias docentes empleadas, entre otras cuestiones sumamente relevantes. Sin embargo, vincular la enseñanza de la historia con la construcción de la memoria colectiva es un empeño más reciente y sobre el que existen menos trabajos (Carretero, Rosa y González, 2006). Se trata de reflexionar sobre una de las funciones fundamentales de la enseñanza de la historia, aunque no siempre explicitada por los actores escolares: su rol cultural y político en la gestión del pasado. En este sentido, los investigadores pertenecientes a la psicología sociocultural han estudiado a la historia como materia escolar en tanto portadora de significados y símbolos (Wertsch, 1998 y 2002). A través de sus aportaciones, ha quedado expuesto con claridad que los contenidos relativos a la historia escolar son vertebradores de las representaciones socio-culturales. De allí que acercarnos a las representaciones históricas de los sujetos nos permite, también, acercarnos a sus representaciones en torno a la identidad socio-cultural.

En la actualidad este tema debe ser enmarcado en el proceso de globalización que ha erosionado la centralidad de los estados nacionales como fuente única de legitimación identitaria. También el rol de la escuela como heredera histórica de la función formadora de la identidad y guardiana del patrimonio nacional se ha agrietado, dando paso a preguntas sobre cuál debe ser su función en un contexto de globalización y crisis de legitimidad de los relatos estatales. Este proceso estimula la apertura de nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia, prevaleciendo la aspiración a pensar críticamente y plasmar una enseñanza de la historia nacional abierta hacia el otro y que integre múltiples narrativas históricas (Carretero y Kriger, 2004; 2008 en este volumen). Una necesidad no solo disciplinar y ética, sino también vinculada a la emergencia de *historias, otros e identidades* que por mucho tiempo habían permanecido marginadas por el propio peso de la racionalidad homogeneizadora del Estado. Al unísono se advierte una revisión profunda de las historias nacionales "oficiales" en diversos países y ámbitos, como el de la sociedad civil, el político, el educativo y el académico. Pueden citarse ejemplos en diversos países: la tensión permanente entre los nacionalismos vasco y catalán con la identidad española que se expande por el campo institucional, político y escolar; los debates públicos en diversos países –México en 1992, España en 1997– a partir de reformas curriculares que afectaban a los contenidos de la historia escolar; los conflictos internos en los países bálticos para dotarse de una identidad nacional luego de décadas de dominio Soviético (que recientemente se ha expresado en un embate de la sociedad civil contra símbolos de la antigua URSS); la presencia en países del centro y sur de América de una fuerte crítica a los símbolos de la presencia españolista en América (se puede observar en la crítica y revisión que ha tenido el festejo del 12 de octubre, día de la llegada de Colón al continente americano); las tensiones entre China y Japón sobre cómo los manuales de historia japoneses comentaban hechos históricos traumáticos en la historia de ambos países (la invasión a China, la guerra del Pacífico, la Segunda Guerra, la violación de la población civil cometida sistemáticamente por el ejército japonés en los países de la región), entre otros ejemplos posibles (para un análisis en detalle, véase Carretero, 2007; Carretero y Borrelli,

2008). En todos los casos encontramos aspectos comunes y contradictorios entre sí que pueden resumirse en ciertas tendencias: a) la búsqueda en el pasado representado de contenidos significativos para la identidad propia (sea nacional, local o cultural); b) la demanda de historias más objetivadas y menos míticas; c) la elaboración de conflictos pasados con vistas a emprender proyectos futuros (como en el caso de la reelaboración de los conflictos nacionales europeos vinculados al futuro de la Unión Europea); d) la incipiente práctica que compara versiones históricas alternativas de un mismo pasado (al respecto, puede consultarse una muy interesante propuesta de profesores israelíes y palestinos en VVAA., 2006). Estudiar este conjunto de elementos en un contexto internacional y con una mirada comparativa que integre la mirada de *los otros* es una demanda aún pendiente para el campo de las Ciencias Sociales.

Tal revisión del pasado implica una disputa entre diferentes versiones de la historia que en ciertos casos aparece solapado y en otros se hace más explícito. Es lo que podemos denominar como *luchas culturales* en torno a la gestión de la memoria (Jelin, 2002) en sociedades que se destacan por su *mnemotropismo* (orientación social hacia la práctica de la memoria; Candau, 2001; Cruz, 2005). La expresión de estas luchas en la enseñanza de la historia pone de relieve una tensión irresuelta en su seno por las formas de recuerdo social y la proyección de futuro. Aquella que se verifica entre las dos lógicas que articularon la enseñanza de la historia desde el origen de los estados liberales hasta mediados del siglo XX: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo (Carretero, 2007). Aunque la historia fue una asignatura escolar vinculada en sus orígenes a la formación de la identidad nacional, desde aproximadamente mediados del siglo pasado los objetivos instruccionales e ilustrados —enseñar a pensar críticamente sobre pasado y presente— fueron consagrados oficialmente como centrales para su enseñanza, solapando la existencia de los objetivos románticos. Sin embargo, los objetivos románticos no desaparecieron y, aún con posterioridad a las transformaciones curriculares de fines de siglo XX, la historia escolar continúa fuertemente arraigada como baluarte en la construcción cultural de la identidad y la transmisión de la memoria social. Sobre estas premisas que abarcan a la enseñanza de la historia en términos generales es que incluimos el abordaje de los problemas específicos vinculados a las formas de la enseñanza del pasado reciente. Y, específicamente, de aquellos contenidos considerados “traumáticos” y de gran presencia en la opinión pública.

### Historia reciente: un campo en construcción

Si bien desde la Segunda Guerra Mundial se han realizado francos desarrollos en el ámbito de la historia reciente, aún hoy es conflictivo para la historiografía determinar su objeto de estudio, en tanto permanece el debate dentro del campo académico para definir a qué hace referencia la “historia reciente”. La propia amplitud en la terminología para denominar su objeto de estudio demuestra que se trata de un campo en construcción (algunas variantes posibles son “historia reciente”, “pasado cercano”, “historia contemporánea”, “historia actual”, entre otras; Aróstegui, 2004; Franco y Levín, 2007). Diferentes criterios se han utilizado para determinar cuál es su objeto: cronológicos, metodológicos y epistemológicos relativos a la historiografía. En nuestro caso coincidimos con Franco y Levín (2007, p. 35) en que tal vez la especificidad de esta historia no se defina exclusivamente por reglas temporales, epistemológicas o metodológicas, sino principalmente con criterios subjetivos y cambiantes que al interpelar a las sociedades contemporáneas transforman los hechos del pasado reciente en problemas actuales. Esto ocurre indudablemente con aquellos eventos que se consideran

traumáticos y se han vuelto objetos primordiales de esta historia. La amplia gama de investigaciones sobre eventos traumáticos o de alto impacto social en diversas sociedades demuestra que es un criterio que ha intervenido en la delimitación del objeto de estudio de la historia reciente. Un criterio que no responde únicamente a demandas disciplinares, sino sociales, éticas y también políticas.

Otra variable controversial para las posiciones historiográficas, vinculada con las definiciones sobre la historia reciente, es cómo se relacionan historia y memoria. Cierta postura deudora de la búsqueda de “objetividad” positivista opone de manera irreconciliable el ámbito de la historia al de la memoria. En esta visión el campo de la historia estaría regulado, sería siempre imparcial, crítico y ligado al develamiento de la “verdad histórica”; mientras que la memoria sería siempre parcial, subjetiva, deformada y fragmentaria por definición. Una posición contraria asimila historia y memoria en un mismo nivel, planteando que todo relato histórico se basa en la memoria y que toda historia es una ficción, un relato construido en base a memorias. Una instancia superadora de estas visiones opuestas sería, sin dejar de reconocer que son dos registros diferenciados de apropiación del pasado, postular una interpelación entre ambos registros (Franco y Levín, 2007, pp. 41-2). La memoria puede señalar desde la ética y la política cuáles son los hechos de ese pasado que la historia debe preservar y transmitir (LaCapra, 1998, p. 20; cit. por Franco y Levín, 2007, p. 42), o transformarse en una fuente privilegiada –no neutral– para la historia ante la imposibilidad de acceso a otras fuentes. Por su parte, la historia puede ofrecer su saber disciplinar para advertir sobre ciertas *alteraciones* sobre las que se asienta la memoria (Jelin, 2002; cit. por Franco y Levín, 2007, p. 43), sin por ello anteponer “verdad histórica” a “deformación de la memoria”; también según Ricoeur (1999, p. 41; cit por Lorenz, 2006, p. 280) la historia se vincula con el discurso de la memoria como un aporte *documental*, un modo *explicativo* y otro *crítico* (el *documental* aporta elementos para la construcción de una memoria, el *explicativo* ofrece una narración histórica que despliega explicaciones sobre el pasado y el *crítico* pone bajo juicio crítico a los discursos de la memoria). Realizadas estas breves aclaraciones sobre el estatus de la historia reciente y la relación entre historia y memoria, pasemos a analizar la problemática referida a la enseñanza de los contenidos conflictivos de la historia reciente en la escuela.

### Propuestas para abordar el pasado reciente en la escuela

A inicios del siglo XXI la escuela continúa siendo una institución privilegiada en la transmisión de la memoria social; los recuerdos y olvidos institucionalizados que constituyen la argamasa de las identidades individuales y colectivas. Una de las formas disciplinares en que se encarna esta función es la de la enseñanza de contenidos vinculados a la historia reciente, espacio de transmisión de un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad. Los contenidos de la historia reciente que tienen una presencia controvertida en la sociedad ponen de relieve una serie de interrogantes que surcan a la institución escolar: ¿cómo afrontar la enseñanza de una historia cuyos protagonistas pueden estar vivos y los efectos de sus actos permanecen en la agenda pública actual? Y cuando se trata de una historia que incluye hechos aberrantes y horribles ¿cómo abordarla en el aula restituyendo su complejidad?, ¿cómo tratarla teniendo en cuenta que esos hechos emergen del seno de la propia sociedad (Lorenz, 2006), o que pueden poner en entredicho sus certidumbres, sus autorepresentaciones éticas y morales?, ¿qué relato mnémico debe privilegiarse; el de las víctimas, el de las memorias contrapuestas, el de la historiografía?

Esta serie de interrogantes pone de relieve el carácter conflictivo que suele acompañar a los contenidos de la historia reciente. Para Sarlo (2005, p. 9) existe un componente “intratable” en el pasado —un pasado que “es siempre conflictivo”, según Sarlo— y proponerse no recordar es “como proponerse no percibir el olor, porque el recuerdo, como el olor, asalta”. Sin despreciar su carácter indómito, pero aceptando que puede ser comprendido, enfatizamos que la escuela debe ejercer una política activa que no rechace el tratamiento de los problemas del pasado reciente (Carretero y Borrelli, 2006). Pensamos que su componente conflictivo debe afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no ser solapado con el fin de evitar posibles controversias. Como señala Lorenz (2006, p. 282): en la escuela la existencia de visiones dispares sobre el pasado es una realidad con la que debe trabajarse y no una precaución metodológica que deba tenerse en cuenta. En este sentido, es interesante proponer una perspectiva sobre la noción de conflicto en la historia como promotor de cambios y fuente de creación, desligándolo de un sentido negativo que lo vincule al caos o al desorden. Ahora bien, ¿cómo encarar en la práctica docente la transmisión de acontecimientos controvertidos de la historia reciente? Retomamos los planteos de Trilla (1994) sobre los valores problemáticos, para afirmar que los contenidos históricos tratan cuestiones socialmente controvertidas cuando conllevan algún conflicto entre valores y son percibidos públicamente como relevantes. Para Trilla estas cuestiones deben ser introducidas en el aula si tienen la suficiente significatividad en el contexto social específico y actualidad para el interés público. Una vez constatada estas características, es atendible explicitar al alumnado por qué se recuerda el pasado reciente. Su significación social, su valor presente, su pertinencia. No dar por hecho ni suponer una importancia que tal vez el alumnado no logre captar o solo acepte por formalidad. Por otra parte, también sería indispensable no transmitir el pasado en términos absolutos y sagrados que se vuelvan intangibles para el educando. Esto puede devenir en una ritualización del pasado, banalizando y tornando irrelevantes los valores que se transmiten. Una variante necesaria es reponer el contexto histórico de los hechos estudiados: qué paso, cómo paso y fundamentalmente por qué paso (Lorenz, 2006). Y al hacerlo tener en cuenta la capacidad cognitiva del alumno para entender la controversia y otorgar sentido a los valores en juego.

Como hemos mencionado en otro trabajo (Carretero y Limón, 1996), no es posible explicar los cambios históricos solamente en términos de las causas, intenciones y propósitos de los agentes humanos. Los actos humanos integran una compleja red de determinantes sociales y deben ser explicados a través de su interrelación con tales acontecimientos políticos, ideológicos, sociales, económicos y culturales. Es una prioridad para la enseñanza de la historia analizar la estructura social, vinculando actos humanos con condiciones sociales. Esta evidencia no significa negar u ocultar la densa cuestión de las responsabilidades cuando se trata de crímenes o hechos traumáticos. Por ejemplo, para comprender las situaciones aberrantes experimentadas por las víctimas directas de las dictaduras militares latinoamericanas la reposición contextual es primordial. Tal vez sea una condición necesaria pero no suficiente focalizar la responsabilidad en ciertos individuos. Comprender con qué fines sociales las dictaduras militares tomaron el poder estatal, por qué llevaron adelante planes represivos clandestinos funcionales a determinados sectores económicos, por qué fueron apoyados o contaron con la pasividad de sectores civiles y cuál era la cultura política de cada sociedad que permitió tales aberraciones es fundamental para explicar las condiciones que hicieron posible *lo horroroso*.

Justamente, uno de los problemas más recurrentes al momento de trabajar estas cuestiones en el aula es que al intentar transmitir esos hechos aberrantes de

la historia se obstaculice más que se propicie la comprensión histórica. Ello puede ocurrir de diversas maneras: si con el objetivo de “facilitar” la comprensión se presentan explicaciones históricas simplistas desprovistas de los elementos conflictivos que caracterizaron a los acontecimientos pasados y que aún son debatidos en el presente histórico, si se apela a explicaciones maniqueas que reducen la complejidad histórica a un enfrentamiento entre “buenos” y “malos”, si se promueve una visión presentista o poco empática sobre los acontecimientos históricos que no promueva la capacidad de reconocer y comprender que las sociedades en el pasado tuvieron creencias, valores y metas diferentes de las presentes (Limón y Carretero, 1999), o si los acontecimientos históricos son analizados en términos de juicios morales que obturan el desarrollo del *pensar históricamente*, entre otras cuestiones.

Este último punto es de gran relevancia. En términos generales, la escuela suele brindar una enseñanza basada principalmente en valores morales, en el sentido que a los alumnos y futuros ciudadanos se les enseña lo que “corresponde” a cada uno de sus roles y sus posiciones sociales. Y pocas veces se examinan críticamente la distribución de esos roles y las condiciones históricas en que fueron formulados. Esto es todavía más crucial en la enseñanza específica de la historia, cuyo objetivo principal ha sido desde sus inicios hacer partícipes a los niños de una identidad cultural común, en gran medida transmitida únicamente en términos positivos. En este contexto, las lecturas morales de los conflictos recientes, que dividen en oposiciones binarias de “héroes” y “villanos” a los protagonistas del pasado, pueden ser particularmente efectivas por su potencia para simplificar la comprensión histórica y resguardar las visiones positivas de la historia nacional. En el caso de los alumnos adolescentes puede ser particularmente problemático, ya que según estudios empíricos éstos suelen presentar una comprensión anecdótica y personalista de las causas históricas con dificultad para interpretar factores históricos abstractos como los aspectos políticos, económicos y sociales que condicionan cada circunstancia de la historia (Carretero y Voss 2004; Hallén, 1986).

En definitiva, el problema de las explicaciones morales surge cuando se anteponen y obstaculizan al despliegue de las explicaciones fundamentadas en datos y razonamientos históricos. Ello no supone desconocer la importancia de comprender la historia desde un punto de vista que involucre la interpretación ética y moral. Menos aún de rechazar los dilemas éticos y morales que suscitan este tipo de eventos traumáticos. Se trata en todo caso de poner en práctica un tipo de razonamiento histórico que permita el debate abierto y profundo de estas controversias entre el alumnado. Y, en última instancia, que a través el *pensar históricamente* se arribe a explicaciones fundamentadas sobre datos históricos que hagan comprensible las condiciones históricas que hicieron posible lo *horroroso*. Para ello al alumnado habrá que proporcionarle la información histórica necesaria para que puedan situar las causas de los fenómenos históricos en un contexto lo más amplio posible, ofrecerles múltiples perspectivas que debatan entre sí y desplegar explicaciones que restituyan la complejidad de lo pasado a la vez que lo vinculen con los problemas históricos que se le plantean a los alumnos en el presente.

Sobre este último aspecto nos remitimos a la investigación de Valls (2007), uno de los pocos trabajos empíricos que en el ámbito español se ha planteado estudiar las concepciones de los alumnos y los profesores sobre la historia reciente española. La investigación se realizó durante los primeros nueve meses de 2003 sobre 68 alumnos universitarios que habían finalizado sus estudios secundarios en los cinco años anteriores, y sobre 20 profesores con más de veinte años de experiencia profesional que estaban en ejercicio de la docencia en centros de

educación secundaria. Su objetivo fue analizar la visión de la enseñanza de la historia reciente de alumnos y profesores españoles, en particular relativos a la II República española, la Guerra Civil, el Franquismo y la transición democrática. Concretamente, Valls menciona que los alumnos españoles encuestados sobre cómo deberían tratarse los temas conflictivos de la historia reciente en la escuela secundaria, demandan en forma coincidente una orientación más práctica de la enseñanza de la historia, con un enfoque cívico y crítico de sí misma vinculada a los problemas del presente. Distanciándose de una visión erudita del conocimiento histórico —como mero conocimiento memorizado de hechos y personajes del pasado—, los alumnos destacan la necesidad de incluir una metodología histórica que conecte la comprensión del pasado histórico con las necesidades y urgencias del presente. Sin entender esta percepción como una desvalorización del conocimiento histórico, —ni caer en interpretaciones “presentistas”—, puede plantearse una enseñanza que remarque la utilidad presente de los contenidos históricos estudiados. Ello en función de la comprensión de las sociedades actuales, sus conflictos, dinámicas y las posiciones de sus actores políticos y sociales poniéndolas en vinculación con aquella sociedad pasada estudiada (observando desfases, continuidades y quiebres entre el tiempo histórico pasado y el presente). En definitiva, para que los alumnos se conciben parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos.

En otro orden, al tratar temáticas vinculadas con la historia reciente —pero no exclusivamente—, seguramente nos encontraremos con ideas previas de fuentes diversas como relatos familiares, mediáticos, de grupos de pertenencia, lecturas previas, etcétera. Si se trata de jóvenes adolescentes, lo más probable es que los alumnos no hayan tenido un acercamiento a la temática desde el saber escolar, debido a que los currículos muchas veces no suelen tocar estos temas por cuestiones temporales o razones institucionales. Sin duda, habrá que estudiar cómo funciona esta ausencia en el despliegue de las ideas previas, ya que en el caso de otros contenidos históricos más tradicionales las ideas previas de los jóvenes se conforman en parte con la información disciplinar que han estudiado en diversas etapas de su formación.

Por supuesto, el rol docente será fundamental para tratar estas controversias. En un estudio sobre respuestas morales frente a hechos históricos en jóvenes estudiantes norirlandeses y estadounidenses, Barton y Levstik (2004) afirman que a los docentes no solo les interesa analizar las causas de hechos como la esclavitud o el Holocausto, sino también que esperan que sus alumnos los condenen moralmente. Si esto no ocurre, el docente tenderá a quedar impactado o aún ofendido. Esta situación será innegable para muchos de los que han ejercido la docencia. Pensamos que a la hora de la transmisión de acontecimientos traumáticos no debe negarse la propia posición del docente, que puede ser incluida como parte de la discusión con los alumnos. Sí debe tenerse en cuenta que la posición personal del docente no obture la posibilidad de intercambiar perspectivas diferentes sobre el tema, tanto historiográficas como provenientes de las ideas previas de los alumnos. Será de especial atención la alta probabilidad de que los contenidos vinculados a la historia reciente, y los posicionamientos sobre hechos traumáticos, generen un alto compromiso subjetivo y emotivo por parte de los alumnos con ciertas ideas previas ya arraigadas. Tal aseveración no implica negar ni desvalorizar la implicación subjetiva que genera la temática. Se trata de que esto no sea obstáculo para generar aprendizajes significativos.

Por último, sobre los recursos didácticos que pueden emplearse, es interesante adicionar a los recursos tradicionales empleados en la clase de historia, y al empleo de múltiples fuentes, la utilización de la historia oral como fuente alter-

208 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 201-215

nativa de abordaje sobre acontecimientos recientes (para el caso español puede consultarse una experiencia reciente en Banegas, 2006 y Ferré, 2006). Correctamente utilizado, puede promover un alumnado crítico y activo en la apropiación del pasado (para una crítica de los usos y abusos de los testimonios, ver Sarlo, 2005). También, la profundización de los debates son un gran aporte para la enseñanza y el protagonismo del alumnado. En ese sentido, la investigación de Valls (2007), refiere que los alumnos españoles encuestados afirman que los debates son una actividad prácticamente ausente cuando se tocan contenidos vinculados a la historia reciente española (pese a que ciertos manuales de estudio proponen actividades de debate sobre temas conflictivos). Según el punto de vista del alumnado, la memorización y la repetición continúan siendo los principales ejes demandados por la enseñanza de la historia. Sin duda, es indispensable que el docente habilite intercambios que relacionen nuevos conocimientos y reflexiones propias de los alumnos, en el marco de discusiones que trabajen múltiples perspectivas de las explicaciones históricas.

### La gestión del pasado reciente en la escuela: una aproximación a los casos de España, Chile y Argentina

Para analizar detalladamente la problemática vinculada a la historia reciente, y al tratamiento particular de los contenidos conflictivos, realizaremos un recorrido comparativo sobre las formas que adoptó el recuerdo del pasado reciente en distintas sociedades y cómo la escuela se posicionó frente a la enseñanza de contenidos históricos controvertidos. La comparación nos permitirá fundamentar la hipótesis de trabajo que ya hemos propuesto en la introducción del artículo: entre los factores decisivos que generan apropiaciones diferentes del pasado reciente en cada sociedad se encuentran, no sólo la perspectiva sobre lo que sucedió en el pasado, sino fundamentalmente la situación presente desde la cual cada sociedad recuerda y el horizonte de futuro que cada sociedad imagina colectivamente para sí misma en esa coyuntura (Carretero, 2007; Carretero y Borrelli, 2006). Como observa Italo Svevo “el presente dirige el pasado como un director de orquestas a sus músicos” (cit. por Sarlo, 2005, p. 65). Así, bajo un presente social cuyos conflictos irresueltos pueden hacer peligrar un futuro que se vislumbra como prometedor, el pasado tiende a recuperarse en forma conciliadora y se facilitará la tramitación del silencio o el olvido transitorio, lo cual no asegura su efectiva concreción. Por el contrario, en un presente conflictivo que indica un futuro incierto —donde las causas y escenarios del pasado reciente permanecen abiertamente sin poder resolverse— el olvido y el silencio se rechaza (todo ello condicionado por las situaciones políticas específicas de cada sociedad y las relaciones de fuerza entre sus diferentes actores). Ejemplos del primer caso se encuentran en las transiciones democráticas de España y Chile, el segundo caso lo encontramos en la construcción democrática Argentina.

Veamos el caso español. En un país radicalmente diferente al de los años 30 y facilitado por el paso del tiempo, la transición democrática española tramitó el recuerdo de la Guerra Civil y la dictadura de Franco en función de las necesidades de consenso democrático que rechazaban cualquier repetición de los conflictos pasados (veáse Aguilar, 1996 y Aróstegui, 2006)<sup>2</sup>. Tras la muerte de Franco y el inicio de la transición se abre lo que Aróstegui (2006) denomina *la memoria de la reconciliación* que recorrerá el último cuarto del siglo XX (llegaba para reemplazar a la *memoria de la exaltación* franquista, que preservaba el relato de los vencedores y se había extendido desde el triunfo en la Guerra Civil hasta la muerte de Franco). *La memoria de la reconciliación* discurrió bajo el temor de que las antinomias de la Guerra Civil volvieran a repetirse y afectarían el proceso democrático.

co que despuntaba en el horizonte. En esta etapa los sectores políticos enmarcaron a la Guerra Civil como un periodo trágico de pasiones desatadas del que había que deshacerse con un manto de olvido y el firme propósito de no repetirlo nunca más (Pérez Ledesma, 2006, p. 106). Las razones de la Guerra no debían buscarse en las antinomias de dos bandos enfrentados, sino que existía una culpa colectiva de todos los españoles que habían actuado con irracionalidad. El reparto de culpas por igual era funcional a la búsqueda de reconciliación política de la transición. La tercera etapa que apunta Aróstegui se abre con la *memoria de la reparación*. Se basa en la ruptura de los pactos sobre la rememoración del pasado reciente hacia una consideración ética y reparadora de los conflictos, la reivindicación de los vencidos y la apertura al problema de las responsabilidades. Esta memoria revisa críticamente los pactos de la transición. Actualmente en España se despliegan intensos debates sobre las formas del recuerdo de la Guerra Civil y el franquismo, que muestran la trama conflictiva de la estela de hechos históricos que abrió la Guerra y cuya problematización estuvo ausente de los contenidos escolares durante los primeros veinte años de la actual restauración democrática.

En efecto, la enseñanza de la historia española y los manuales de estudio tratan los problemas referidos a la Guerra Civil según los cambios en el contexto social, político y económico de cada época (Boyd, 2006; Valls, 2007). Una vez finalizada la Guerra Civil, la historia fue puesta al servicio de la memoria oficial franquista que tenía como objetivo formar la identidad nacional-católica y desterrar los vestigios republicanos. La Segunda República era demonizada y la Guerra era denominada *Guerra de Salvación* o *Guerra de Liberación y Cruzada* (Valls, 2007, p. 62). Había que imponer un mito de alto nivel dramático, maniqueo y efectivo que legitimara al régimen y sus valores culturales y políticos. Durante los años 60 la modernización emprendida por el régimen, su paulatina inclusión en el concierto diplomático internacional y las necesidades del sistema capitalista ya no demandaban orgullosos españoles de su pasado imperial, sino dóciles trabajadores y consumidores. La enseñanza de la historia tendió a dejar atrás las antinomias irreconciliables y los mitos excluyentes propios de la lucha contra la *antiespaña* por una versión de los conflictos que privilegiaba el relato de la tragedia colectiva. La armonía social era la condición necesaria para el desarrollo económico. Era la paz lo que importaba sobre la victoria. Posteriormente a la muerte de Franco, la transición democrática reemplazó la censura del régimen por una autocensura que mantuvo la visión de la Guerra Civil como una gran tragedia nacional. La Guerra se transformó en el fracaso de la convivencia y la cultura democrática que, desde ya, tenía que reinar en el presente de la transición. La culpabilidad se esparció en iguales términos hacia todo el conjunto social, con lo cual se tendía a homologar moralmente a los *dos bandos* en lucha. El énfasis se colocó en los elementos trágicos y fratricidas de la Guerra Civil, silenciándose otros elementos traumáticos que fueran perjudiciales para la instalación de la democracia. De todas maneras, por primera vez los libros de texto vincularon la existencia del régimen franquista con la Guerra Civil, aunque de manera acrítica. Con la reforma de la LOGSE en 1990 la enseñanza de la historia se propuso como finalidad formar ciudadanos *éticos y comprometidos*. Se priorizaron el análisis y la valoración crítica, la historia como un proceso de indagación y el rol activo del alumnado en función de una cultura política democrática. Según Boyd (2006), los libros de texto editados siguiendo la orientación de la Reforma le otorgaron un espacio a la historia contemporánea como no había ocurrido anteriormente. Se abordaron aspectos silenciados como los hechos traumáticos y los orígenes, evolución y significado de la dictadura. Desde perspectivas ideológicas enfrentadas, los libros de textos transmitían memorias sociales rivales sobre un pasado conflictivo. Se trataba de versiones elaboradas desde las preocupaciones

210 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 201-215

de un presente que intentaban dotar a la democracia española de un pasado útil y significativo (desde una perspectiva progresista se recuperaba como memoria de la República democrática y contra el autoritarismo franquista; desde otra conservadora, se revalidaba el camino que había tomado la transición democrática luego que la modernización económica y social había resuelto los conflictos estructurales planteados durante la Guerra). Por otra parte, la historia tendió a recuperarse más en términos factuales e historiográficos que puramente valorativos e ideológicos (Valls, 2007). El mismo Valls (2007, p. 68) también señala que los manuales han dado un paso positivo en la forma de presentar el periodo 1931-1975, pero sin embargo, sostiene que los aspectos problemáticos como la violencia y la represión durante la Guerra Civil y el Franquismo aún cuentan con poco espacio en los manuales y fueron los temas más tardíamente introducidos. Téngase en cuenta, por ejemplo, que un episodio tan aberrante como el Holocausto nazi sobre los judíos europeos es un contenido tratado superficialmente en los centros secundarios (para una aproximación al tratamiento educativo del Holocausto, véase Forges, 2006). En el caso específico de la historia española reciente, el estudio de Valls (2007, p. 65) concluye que el 28.5 por ciento de los 68 alumnos encuestados manifestó no haber estudiado durante su educación secundaria contenidos referidos a la II República española, la Guerra Civil, el Franquismo y la transición democrática. Estos alumnos habían estudiado el tercer curso de BUP y, en su punto de vista, el extenso programa no les había permitido concluirlo y estudiar los contenidos referidos a la historia reciente, apreciación que era compartida por la mayoría de los profesores encuestados. En cambio, aquellos alumnos de la muestra que estudiaron el segundo curso del nuevo bachillerato manifestaron haber tratado esos temas en el aula. Sobre la muestra total, el tema menos recordado fue el de la II República, luego la transición democrática, la Guerra Civil (aunque podía inferirse cierta “contaminación” de sus estudios universitarios), y el más recordado fue el periodo franquista. Menos en el caso de la transición —donde el recuerdo se asocia más con los cambios políticos y la democratización—, para los otros contenidos el recuerdo se vincula con la cronología o periodización trabajada en la clase. Evidentemente, para el caso español aún debe indagarse en profundidad si los contenidos sobre la historia reciente son de tratamiento efectivo en el aula y de qué manera son tratados.

En lo que se refiere específicamente a la historia de la transición democrática como contenido escolar, su tratamiento aún se topa con diversos obstáculos como el escaso tiempo que se brinda a su enseñanza (Páez-Camino, 2006). Es interesante el señalamiento de Páez-Camino sobre cómo se han cristalizado ciertas formas del recuerdo de la transición. Se ha construido una versión oficial que, con cierta superficialidad, destaca solamente aspectos positivos y presenta a la transición democrática como un orgullo para España ante el mundo por ser un ejemplo cívico dando por supuesto su carácter pacífico, consensuado y gradual. La verosimilitud del relato se asienta en el desarrollo de tópicos narrativos como personajes épicos (el rey) o grandes momentos dramáticos (el intento de golpe de Tejero). Sin embargo, se dejan de lado las continuidades que la transición mantuvo con ese pasado que se quiso “dejar atrás”, como destacaba una mirada revisionista que ha tomado mayor vuelo en los últimos años (por ejemplo, en la cuestión de la Monarquía o República, la relación Estado e Iglesia, los crímenes del franquismo, la reparación de sus víctimas, entre otros). Si se refiere a los manuales, le otorgan escasa atención a los procesos políticos y legales de “reconciliación” con el pasado reciente español (las amnistías de finales de los años 70, los procesos de rehabilitación y reconocimiento a los republicanos, los represaliados por los sublevados y por el franquismo), y cuando lo hacen suele ser en términos

puramente descriptivos (Valls, 2007, p. 67). Los alumnos encuestados en la investigación comentada (Valls, 2007, p. 65) recuerdan, en mayor medida, los aspectos referidos al proceso de democratización ligado a la transición, mientras que las dificultades del proceso y los intentos de desestabilización y oposición son recordados en menor medida. Evidentemente, la intervención pedagógica tendrá que orientarse a tratar de restituir esos olvidos para alcanzar explicaciones históricas más comprensivas, totalizadoras y estructurales que, en el caso español, no implica ubicarse en una crítica que desconozca los límites y el contexto de actuación de los actores políticos del momento.

En el caso de Chile, la transición democrática fue pactada con la dictadura militar del general Pinochet que se mantuvo en el poder hasta 1990. Las Fuerzas Armadas aceptaron la vigencia del régimen democrático, mientras que los partidos políticos acataron los procedimientos instituidos en la Constitución sancionada por el régimen en 1980. La democracia tuvo que lidiar con injerencias directas del poder militar que afectaron su construcción (un caso notable es el de la ley de educación, por cuya reforma miles de jóvenes estudiantes chilenos se han expresado recientemente en manifestaciones públicas). Bajo esos condicionamientos la democracia chilena puso el eje en la necesidad de la Reconciliación Nacional sobre los conflictos de los años 70. El miedo a revivir los conflictos llevó a encararlos a partir del lema de la *reconciliación nacional*. Aunque paulatinamente se aceptó públicamente la existencia de violaciones a los derechos humanos durante el régimen pinochetista, no se indagó en las responsabilidades. En ese sentido, más que una memoria del olvido se trató de erigir una memoria del silencio (Lechner y Güell, 2006).

La detención de Pinochet en Londres en 1998 marcó una “irrupción” pública de ese pasado silenciado. Su carta emitida desde el lugar de detención, donde legitimaba el golpe y pedía la reconciliación nacional, generó profundos debates y tuvo un radical rechazo en el *Manifiesto de los historiadores*, que reunió la opinión de once historiadores en contra de esas “verdades históricas” (Grez y Salazar, 1999). Por otra parte, la sociedad chilena ha demostrado en varias oportunidades la pertinaz existencia de una polarización social sobre las formas del recuerdo del régimen pinochetista. Su gobierno es ponderado en amplios sectores como positivo por su lucha contra el “marxismo” y una gestión económica “exitosa” (supuesto éxito que aparece desvinculado de la metodología represiva de la dictadura y se explica en forma determinista como efecto directo de la política autoritaria). Esta polarización apareció abiertamente en la esfera pública ante el reciente fallecimiento de Pinochet a fines del año 2006, que mostró los límites que aún tiene la democracia chilena para abordar los elementos controvertidos de su historia reciente (pese a los avances que se han realizado en término de investigaciones judiciales sobre la violación a los derechos humanos durante el régimen dictatorial).

¿Cómo se posicionó la historia escolar frente a este pasado controvertido? En principio, la autoridad estatal educativa desarrolló un apego formal a los valores de los derechos humanos, pero en muchos casos el Estado dejó solos a los docentes en los procesos de enseñanza sobre la historia reciente (característica compartida con Argentina; Jelin y Lorenz, 2004). Los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación en 1999 abonaron la idea de la “inevitabilidad” del golpe de Estado, sin adjudicarle responsabilidad directa a las Fuerzas Armadas en el derrocamiento de Allende. Sus Contenidos Mínimos Obligatorios no indicaban que debía estudiarse el periodo dictatorial, sino comparar el modelo económico que estableció el régimen con el existente previamente a septiembre de 1973. Justamente, se enfatizaba en los “logros” de la economía neoliberal del gobierno de Pinochet poniendo poca atención sobre sus efectos sociales. Si el

212 *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 201-215

docente insistía en tratar la dictadura en forma global, el programa de estudio para segundo año de enseñanza media sugería que “el quiebre democrático experimentado en Chile en 1973 debe ser abordado con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto” (cit. por Reyes, 2004, p. 77). También se recomendaba presentar cuatro autores para estudiar distintas posiciones. Por su parte, los libros de texto aprobados y distribuidos gratuitamente por el Ministerio de Educación no mencionaban las palabras “golpe” ni “dictadura”. Y se orientaban a comprender el golpe de 1973 como un desenlace inevitable de un conflicto “irresoluble” entre dos bandos que antes que transigir estimaban necesaria la lucha armada (Reyes, 2004). Evidentemente, la enseñanza de los acontecimientos recientes en Chile demuestra que aún quedan desafíos a encarar para su efectiva apropiación compleja. Pese a ello, en una reciente investigación basada en una amplia encuesta a la población, se señala que el recuerdo de la época se encara con mayor complejidad y multiperspectivismo (Manzi, 2006).

Argentina fue ejemplo del segundo caso que mencionábamos anteriormente, donde sobre un presente conflictivo se erguía la sombra de un futuro incierto. Aquí el olvido fue rechazado del escenario político y social (ciertamente, en tensión con las políticas oficiales durante los años 90 de olvido y reconciliación). Ciertas condiciones políticas influyeron decisivamente. La democracia Argentina no pactó la transición con los militares y fue el único país latinoamericano que en democracia juzgó a las cúpulas militares que actuaron en el periodo 1976-1983. La sociedad civil, tras la pujante insistencia de los organismos de derechos humanos, aceptó la premisa de “recordar para no repetir” las atrocidades del pasado dictatorial (aunque el recuerdo de los graves crímenes de la dictadura tendió a marginar la evaluación sobre sus apoyos civiles o el consenso pasivo que tuvo en un principio en la clase media urbana, entre otros factores). Lo cierto es que el pasado reciente dictatorial ha estado vigente en la agenda de la democracia argentina. Pero pese al consenso sobre la realidad de la violación a los derechos humanos, recién en 1996 los manuales escolares comenzaron a tratar la etapa de la dictadura militar. Este “retraso” se entroncaba dentro de una tradición escolar que tendió a desvalorizar los contenidos de la historia contemporánea de la Argentina, bajo un sentido común pedagógico que rechazaba los temas controvertidos por despertar pasiones y emociones (Finocchio, 2007). También, la escasa producción historiográfica sobre la historia reciente que diera sustento pedagógico a su enseñanza ha sido un obstáculo para su consolidación. El enfoque actual sobre la dictadura militar tiende a rebatir la “teoría de los dos demonios” de los primeros años democráticos (que igualaba la responsabilidad de las organizaciones armadas con el Estado militar y eximía de las propias a la sociedad civil) y las explicaciones reponen la complejidad del contexto histórico-político de los años 70 (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997). Sin embargo, aparecen otros problemas como la configuración de una “memoria oficial” sobre cómo recordar la dictadura militar, más aún cuando desde el año 2003 existe una política oficial del Estado que ha instalado la necesidad del recuerdo. Por ejemplo, durante el año 2006 se decretó feriado nacional al 24 de marzo –día del golpe de Estado de 1976– y el Ministerio de Educación ha promovido, a través de diversos mecanismos, el debate sobre las secuelas del terrorismo de estado<sup>3</sup>. Si bien estas medidas han significado un avance sustantivo en relación a la política de derechos humanos en relación a años anteriores, la cristalización de un discurso sobre cómo recordar el pasado reciente dictatorial que recree nuevamente la visión de “héroes y villanos” puede obturar la aprehensión compleja de ese pasado e inducir a una aceptación acrítica y formalista de la democracia y la actitud ciudadana (Dussel y Pereyra, 2006). En este sentido, y siguiendo las reflexiones de Calveiro (2005, p. 11), el

problema surge cuando la repetición de un mismo relato sin variaciones a lo largo del tiempo puede no indicar el triunfo de la memoria, sino su derrota.

### **A manera de conclusión: implicaciones educativas sobre el tratamiento de la historia reciente en la escuela**

En este artículo hemos repasado algunas consideraciones sobre el abordaje de los temas conflictivos de la historia reciente en la escuela. Sin agotar las posibilidades que despierta la temática, se planteó que las aristas controvertidas del pasado reciente deben ser abordadas en el aula, principalmente reponiendo el contexto histórico, trabajando con fuentes diversas, privilegiando las explicaciones multicausales, remarcando la utilidad presente de la enseñanza de la historia y abriendo el debate entre el alumnado. La participación activa de los alumnos es una condición sumamente necesaria; seguramente tendrán mucho que aportar sobre las controversias más actuales referidas a ese pasado traumático. La enseñanza de la historia tendrá que orientarse, entonces, a que los alumnos capten la relevancia que ese pasado tiene para su propio presente y seguramente para su futuro, es decir, que aprendan a *pensar históricamente* (véase Carretero y Montanero, en este monográfico). Repensar las continuidades y los quiebres entre las estructuras sociales y las mentalidades de los hombres que hicieron ese pasado y los que hacen su presente, facilitará la comprensión activa y el compromiso de los alumnos con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la enseñanza del pasado histórico tiene una utilidad para su presente, ésta tiene que ser claramente explicitada.

Como todo docente podrá acreditar, los contenidos traumáticos del pasado reciente refieren a cuestiones delicadas para su abordaje pedagógico. En los tres países analizados –España, Chile y Argentina– hemos reseñado las resistencias y dificultades que ha atravesado su consolidación como contenido disciplinar. Las inquietudes y las indagaciones que se abren incluyen a personas, intereses, hechos y orientaciones ideológicas, que permanecen y tienen vigencia en el presente desde el cual se recuerda. Entre otras consecuencias, puede llevar a que se revise el pasado no solo desde una interpretación racional, sino desde interpretaciones fuertemente marcadas por la sensibilidad, la pasión y la emoción. Esto es innegable y deberá tener el espacio adecuado en la situación de aula. En lo que habrá que poner principal atención es en no suplantar el razonamiento histórico por las explicaciones de tipo moral o por un tipo de acercamiento puramente emotivo. En ese caso planteamos que pueden obstaculizarse más que propiciarse aprendizajes significativos. El rol docente frente a estas temáticas seguirá siendo complejo, y no hay modelos únicos que resuelvan ciertos dilemas profesionales y éticos. Por supuesto, es muy positivo que el docente cuente con un fuerte aval institucional para tratar estas temáticas (situación que seguramente no es la regla, sino la excepción), aval entendido como una elaboración institucional de ciertos consensos sobre las mejores estrategias didácticas para llevar estos temas al aula, y no como una imposición para un tratamiento meramente formal. Es una responsabilidad ineludible de las instituciones escolares y los organismos oficiales propiciar las condiciones pedagógicas necesarias para el abordaje de tales contenidos y no “dejar solos” a los docentes frente a sus alumnos. Sin olvidar, por cierto, que el docente cuente con la libertad para proponer sus propias estrategias, sus puntos de vista y sus límites éticos y profesionales. En lo que respecta a las situaciones áulicas, hemos planteado que es recomendable no evitar los debates conflictivos que puedan generarse. Pero su despliegue tiene que ser encauzado dentro de un intercambio con fines pedagógicos, donde el rol docente será primordial.

En conclusión, la historia reciente, como asignatura específica para las nuevas generaciones, es relativamente novedosa y refiere a las demandas sociales contemporáneas que revalidan la legitimidad de la/s "memorias". Expresión de su "juventud" es que la escuela no se ha apropiado completamente de sus contenidos, sino que aparece confinado a un espacio reducido de los currículos. También que para la historia académica tradicional es un contrasentido proponer la posibilidad de una "historia reciente", debido a valorizaciones de tipo metodológicas aún ligadas a una visión positivista de la historiografía. El fragor dialéctico que en diferentes latitudes han despertado los hechos vinculados al pasado reciente obligan a las instituciones escolares y a los historiadores a poner bajo revisión sus propios saberes para dar cuenta de ese cambio. La consolidación de estos contenidos sugiere la necesidad de nuevos posicionamientos metodológicos en la enseñanza de la historia, que tengan en cuenta su particularidad. Evidentemente, los ecos del pasado reciente que reverberan en las sociedades actuales permiten intuir que queda mucho camino por desandar. Esos ecos nos devuelven más preguntas que certezas: ¿cómo recordar sin transformar a la memoria en una obsesión cultural?, ¿cómo reponer un pasado reciente en toda su complejidad?, ¿cómo articular las formas de la memoria de modo de no caer en la negación del pasado, pero tampoco en el sufrimiento constante del Funes borgeano que no podía dejar de recordar todos los detalles de su vida? Si para Funes el presente era casi intolerable de tan rico y tan nítido, como así también sus memorias más antiguas y más triviales, habrá que conciliar formas de recuerdo del pasado que no paralicen sino que habiliten su apropiación activa para la construcción de nuevos presentes y esperanzadores futuros.

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo es parte del diálogo interdisciplinario realizado en el marco del Proyecto Alfa (04.0296) de la Unión Europea sobre enseñanza de la historia y memoria colectiva, que hemos coordinado con la colaboración de la FLACSO-Argentina y la Universidad Autónoma de Madrid durante el año 2004 en dos encuentros académicos que tuvieron lugar en Buenos Aires y Madrid, y en los cuales participaron reconocidos investigadores de Europa y Latinoamérica. Las aportaciones realizadas han sido compiladas en Carretero, Rosa y González (2006).

<sup>2</sup> Para el caso español es interesante señalar las diferentes opiniones que existen sobre cómo la historiografía y la sociedad civil han tratado la cuestión de la Guerra Civil y el franquismo. Por ejemplo, una reciente publicación pone en entredicho la forma en que la historiografía clásica ha "contado" la Guerra Civil a toda una generación (Izquierdo y Sánchez, 2006), posición que se enmarca en aquella que recalca la omisión, el silencio y la amnesia como forma que prevaleció en el recuerdo de la Guerra Civil y el franquismo. En cambio, dentro de una perspectiva diferente, Juliá (2006) destaca que desde la transición democrática ha prevalecido un insistente interés por el recuerdo que ha tenido su expresión en recurrentes publicaciones.

<sup>3</sup> Para más información sobre las actividades propuestas por el ministerio al cumplirse 30 años del golpe de Estado, consultar <http://www.me.gov.ar/a30delgolpe/home/index.html>.

## Referencias

- AGUILAR, P. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza.
- ARÓSTEGUI, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- ARÓSTEGUI, J. (2006). Memoria y revisionismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 54-58.
- BANEGAS, M. (2006). El pasado a través del diálogo intergeneracional. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 74-77.
- BARTON, K. & LEVSTIK, L. (Comps.) (2004). The moral response stance. En K. Barton & L. Levstik (Eds.), *Teaching History for the common good* (pp. 91-109). Mahwah, NJ: LEA.
- BOYD, C. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá (Ed.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79-99). Madrid: Taurus.
- CALVEIRO, P. (2005). *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Norma.
- CANDAUI, J. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol.
- CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. & BORRELLI, M. (2006). Reconstruir la memoria, pensar el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 70-72.
- CARRETERO, M. & BORRELLI, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Iber*, 55, 20-27.
- CARRETERO, M. & KRIGER, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero & J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M. & KRIGER, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. *Cultura y Educación*, 20 (2), 229-242.

- CARRETERO, M. & LIMÓN, M. (1996). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En M. Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales* (pp. 33-62). Buenos Aires: Aique.
- CARRETERO, M., ROSA, A. & GONZÁLEZ M. F. (Eds.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. & VOSS, J. F. (Eds.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CRUZ, M. (2005). *Las malas pasadas del pasado*. Barcelona: Anagrama.
- DUSSEL, I., FINOCCHIO, S. & GOJMAN, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- DUSSEL, I. & PEREYRA, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253-275). Buenos Aires: Paidós.
- FERRÉ, J. C. (2006). La memoria salta el muro. *Cuadernos de Pedagogía*, 362, 78-81.
- FINOCCHIO, S. (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En M. Franco & F. Levín, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 253-279). Buenos Aires: Paidós.
- FORGES, J. (2006). *Educuar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona: Anthropos.
- FRANCO, M. & LEVÍN, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco & F. Levín, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.
- GREZ, S. & SALAZAR, G. (Eds.) (1999). *Manifiesto de los historiadores*. Santiago de Chile: LOM.
- HALLDÉN, O. (1986). Learning history. *Oxford Review of Education*, 12, 53-66.
- IZQUIERDO, J. & SÁNCHEZ, P. (2006). *La guerra que nos han contado. 1936 y nosotros*. Madrid: Alianza.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores.
- JELIN, E. & LORENZ, F. (Eds.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- JULIÁ, S. (2006). Presentación. En S. Juliá (Ed.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79-99). Madrid: Taurus.
- LECHNER, N. & GÜELL, P. (2006). Construcción social de las memorias en la transición chilena. En E. Jelin & S. Kaufman (Eds.), *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 17-46). Buenos Aires: Siglo XXI.
- LIMÓN, M. & CARRETERO, M. (1999). Conflicting data and conceptual change in History experts. En W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (Eds.), *New perspectives on Conceptual Change* (pp. 137-160). Pergamon: Oxford. [Trad. cast.: Datos contradictorios y cambio conceptual en los expertos en historia. En W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (Eds.), *Cambio conceptual y educación* (pp. 139-175). Buenos Aires: Aique, 2006].
- LORENZ, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 277-295). Buenos Aires: Paidós.
- MANZI, J. (2006). La memoria colectiva del golpe de Estado en Chile. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 297-322). Buenos Aires: Paidós.
- PÁEZ-CAMINO, F. (2006). Enseñar la recuperación democrática de España: consideraciones sobre la transición en clase de historia. *Iber*, 50, 11-31.
- PÉREZ LEDESMA, M. (2006). La Guerra Civil y la historiografía: no fue posible el acuerdo. En S. Juliá (Ed.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79-99). Madrid: Taurus.
- REYES, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003. En E. Jelin & F. Lorenz (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65-93). Buenos Aires: Siglo XXI.
- SARLO, B. (2005). *Tiempo pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TRILLA, J. (1994). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.
- 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. Revista de investigación*, 6, 61-73.
- VVAA. (2006). *Historia del otro. Israel y Palestina, un conflicto, dos miradas*. Barcelona: Fundación Internóm.
- WERTSCH, J. (1998). *Minds as action*. Nueva York: Oxford University Press [Trad. cast.: *La mente en acción*, Buenos Aires: Aique, 1999].
- WERTSCH, J. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.