

1. Història, memòria i ensenyament de la història: conceptes, debats i perspectives

M. Paula González i Joan Pagès

La mémoire collective est-elle, peut-elle être, doit-elle être un objet pour l'histoire enseignée?

Poser ces questions c'est s'avancer sur un terrain peu défriché par la recherche, objet de fortes controverses, soumis aux prescriptions de l'institution scolaire; c'est donc prendre sa part dans un débat plus civique que technique, accepter le risque de suggérer des pistes qui peuvent être contredites.

GUIVARC'H, 2002

Les paraules de Didier Guivarc'h són un bon punt de partida per a la nostra reflexió. Quan «la memòria» ha adquirit una centralitat especial, creiem pertinent interrogar-se i debatre sobre el seu sentit en el món escolar. Coincidim amb aquest autor que el plantejament d'aquests interrogants significa abordar un debat més polític que tècnic i implica arriscar-se a suggerir pistes que poden ser contradïtes. Assumint aquest risc, presentem aquí algunes definicions, debats i perspectives sobre la història i la memòria, no amb la finalitat de sintetitzar-les, sinó amb l'afany d'entreobrir una porta per al seu apropament des del camp que ens ocupa: el de l'ensenyament de la història i de les ciències socials.

1.1. El concepte de memòria

El concepte de *memòria* inunda avui l'àmbit acadèmic i desborda diversos camps culturals, com el del cinema i el de la literatura. Aquesta omnipresència és, però, relativament nova: als anys seixanta i setanta del segle passat estava pràcticament absent del debat intel·lectual. Més tard, la memòria va penetrar profundament en el món historiogràfic fins a transformar-se en una «obsessió memorial» (Traverso, 2006, p. 14) i erigir-se en una versió privilegiada del passat en detriment de la història.

Com pot explicar-se la centralitat adquirida pel concepte de *memòria* en els darrers anys? En principi i entre altres qüestions, podem considerar l'impacte simultani de tres «girs»: *el gir cap al passat, el gir lingüístic i el gir subjectiu* (Franco i Levin, 2007).

El primer, assenyalat entre altres per Andreas Huyssen (Huyssen, 2002), resulta un dels fenòmens culturals i polítics més destacables dels darrers anys en el món occidental. Guerres, genocidis i exterminis han qüestionat el supòsit modern de progrés humà i han desplaçat l'interès pel futur a l'atenció quasi exclusiva per la recu-

peració i la preservació del passat. En paraules d'Enzo Traverso, «l'obsessió memorial dels nostres dies és el producte del declivi de l'experiència transmesa, en un món que ha perdut les referències, deformat per la violència i atomitzat per un sistema social que esborra les tradicions i esmicola les existències» (Traverso, 2006, p. 16). Així, s'ha produït un *boom* de la memòria que s'alimenta del màrqueting massiu de la nostàlgia, de la creixent construcció de museus, de diverses accions per protegir el patrimoni i el llegat cultural, l'escriptura de memòries, l'augment dels documentals històrics i els canals televisius dedicats enterament a la història.

Una altra qüestió vinculada amb aquest gir memorialista és la transformació que s'ha anat produint en el camp intel·lectual en general, i no només en l'historiogràfic, des dels anys setanta, aproximadament. Es tracta de la crisi dels marcs estructural-funcionalista i marxista que, juntament amb l'impacte del denominat *gir lingüístic*,¹ va posar en dubte els grans relats i les aproximacions globals. D'una història de grans models interpretatius es va passar a una història més sensible als detalls, més disposada als esdeveniments polítics i més atenta a l'ofici historiogràfic. S'ha produït el retorn a la narració (Burke, 1993) com a forma d'escriptura de la història que fa visible els eixos del relat històric: la temporalitat i la interpretació. La mirada dels historiadors i d'altres científics socials es va posar, aleshores, en allò excepcional o anòmal (la bruixeria, la bogeria, el crim), va fer visibles actors i fenòmens fins aleshores ignorats (les dones, la vida quotidiana, la literatura popular) i va atendre els subjectes «normals» que protagonitzen negociacions o transgressions respecte a les imposicions del poder material o simbòlic.²

Acompanyant aquesta renovació metodològica i temàtica, es va produir el *gir subjectiu* (Sarlo, 2005). L'àmbit historiogràfic va restituir els actors i les seves experiències i va atorgar un espai als testimonis i als discursos de la memòria que havien estat esborrats per la història estructural i de llarga durada. Així, la historiografia va començar a tractar temps més propers (alguns traumàtics) a través de les veus dels seus protagonistes i testimonis. La història oral va fer possible la construcció de fonts, a través d'entrevistes, i va permetre incloure una dosi força més gran de subjectivitat en la reconstrucció del passat.

1.2. Història i memòria

Història i memòria naixen d'una mateixa preocupació i comparteixen el mateix objecte: l'elaboració del passat (Traverso, 2006). Per això, la relació entre ambdues ha suscitat una àmplia gamma d'interpretacions que l'han definit en termes d'oposició, analogia i diàleg.

1. El concepte de *gir lingüístic* engloba autors i estudis que han reconsiderat la importància del llenguatge i la narració en la construcció historiogràfica. L'arc és ample i inclou extrems com Hyden White, que considera que un text historiogràfic és comparable a un text de ficció.
2. Les referències aquí són múltiples. Citem, com a exemple, l'obra *El queso y los gusanos*, de Carlo Guinzburg (1976).

Fins al segle xx, la memòria i la història se sobreposaven fent que la història s'identifiqués amb la memòria (Dosse, 2004). Quan l'historicisme clàssic va entrar en crisi —pel qüestionament simultani de la filosofia, la psicoanàlisi i la sociologia—, es va produir la dissociació entre memòria i història, de manera que es van començar a definir com universos diferenciats. Va ser el sociòleg Maurice Halbwachs qui va definir que a la banda de la memòria se situava allò concret, allò viscut, allò sagrat i allò màgic, mentre que a la banda de la història es trobava el relat únic, total i generalitzador. Així, la història només començava quan s'acabava la tradició o quan es descomponia la memòria social.

Més endavant, les aportacions de Halbwachs van ser reempreses per Pierre Nora per delimitar les diferències i els funcionaments específics de la història i la memòria, tot presentant una oposició entre ambdues. Per a Nora, la memòria és la vida en evolució permanent, oberta al record i a l'amnèsia, vulnerable a les manipulacions i susceptible d'estar latent i de revitalitzar-se. La història, contràriament, és l'operació intel·lectual d'anàlisi crítica que evita censures, encobriments i deformacions. Nora va plantejar que «la memòria és un absolut i la història no coneix sinó allò que és relatiu» (Nora, 1984, p. xix). Per tant, la relació que s'estableix és la d'una història distanciada de la memòria que agafa aquesta última per analitzar-la, reconstruir-la científicament i dessacralitzar-la.³

No obstant això, aquest suposat rigor i aquesta científicitat de la història van ser posats en qüestió des d'una mirada subjectivista de la història. Així, es va produir una analogia entre memòria i història, ja que aquesta darrera també pot donar lloc a construccions igualment fetixistes i de ficció. La sacralització, la mitificació i l'amnèsia, lluny de ser exclusives de la memòria, són també una part possible de la història i de la seva escriptura.⁴

Com a forma de superar l'oposició i l'analogia entre història i memòria, altres autors han parlat d'un diàleg, d'una conjunció alimentada, entre ambdues. És el cas de Paul Ricoeur (Ricoeur, 2003 i 1999), que entén que història i memòria són dues formes de representació del passat governades per règims diferents: la història aspira a la veracitat, mentre que la memòria pretén la fidelitat. La història basa la seva pretensió de veracitat en la seva funció crítica, sostinguda en tres nivells: el documental, l'explicatiu i l'interpretatiu (Ricoeur, 1999). Els historiadors busquen proves documentals per reconstruir els fets històrics explicant-ne les causes, els motius i les raons per encadenar-los en l'escriptura historiogràfica. En aquest cas, els testimonis, les fonts orals, les memòries, són sotmeses a les garanties metodològiques dels historiadors, com qualsevol altra font. La memòria, per la seva part, s'afanya a recuperar gelosament les experiències dels testimonis en les històries mínimes, pròximes i vitals, a reconèixer el seu caràcter únic i irremplaçable.

3. Sobre aquesta idea, Nora va emprendre la direcció de l'obra *Les lieux de mémoire*, en la qual es reformulava la història nacional francesa a partir de paisatges, símbols, monuments, institucions, etc.
4. Això fou assenyalat, per exemple, per Perry Anderson per a la mateixa obra de Nora esmentada en la nota 3, que va ser criticada pel poc espai que l'historiador atorgà a la França colonial (citat per Traverso, 2006).

Davant d'aquestes lògiques tan diferents, Ricoeur assenyala que no es tracta de plantejar una contraposició de virtuts, sinó de plantejar un vincle dialèctic, d'interpel·lació i d'influència. En aquest diàleg, la història intenta «normalitzar» la memòria en emmarcar-la dins d'un relat més general i global. Per la seva part, la memòria pretén «singularitzar» la història, en la mesura que és indiferent a les reconstruccions de conjunt i és escassament procliu a les comparacions, contextualitzacions i generalitzacions (Traverso, 2006). Allà on l'historiador veu una etapa d'un procés, un testimoni mostra un esdeveniment singular, incomparable i superlatiu (Todorov, 2000).⁵ En aquest diàleg, no pot subsumir-se la història a la memòria (com si aquesta última remetés a les vivències «autèntiques») ni tampoc es pot preferir la història (com si assegurés evitar les «trampes» de la memòria). El que es produeix és una interacció mútuament qüestionadora que sotmet la memòria a la dimensió crítica de la història i col·loca la història en el «moviment de la retrospecció i el projecte» de la memòria (Ricoeur, 1999, p. 52).

Vista des de la història, la relació amb la memòria pot construir-se de diverses maneres: la memòria pot ser un recurs per a la investigació en el procés d'obtenir i construir «dades» sobre el passat,⁶ pot ser un espai que és «corregit» o normalitzat per la història (encara que sense caure en la il·lusió que la historiografia assegura «la veritat») i, finalment, pot ser objecte d'estudi de la història (Jelin, 2002). Vista des del costat de la memòria, pot assenyalar a la història quins temes ha d'investigar, preservar i transmetre (especialment en parcel·les del passat que es conserven a través de la rememoració), tot proporcionant-li el fil d'Ariadna (Joutard, 2007)

Per acabar, memòria i història s'influeixen mútuament. Per una banda, la història es veu influenciada per les lluites per la memòria que s'instal·len en l'agenda pública. Per l'altra, la memòria és influïda per la història: no existeix una memòria literal, original, que no hagi estat «contaminada» per elements que no deriven de l'experiència (Traverso, 2006). Els records són reelaborats des de marcs socials, on són influenciats tant per les aproximacions acadèmiques com pel pensament col·lectiu.

1.3. Memòria i memòries

La noció de *memòria* al·ludeix a múltiples qüestions i a una àmplia gamma d'experiències i processos. D'una part i habitualment, és utilitzada com un atribut o una capacitat personal i íntima de conservar records, idees, dades, etcètera. De l'altra, al·ludeix a un procés i a un contingut social i col·lectiu.

5. Tzetan Todorov assenyala que aquest argument és freqüent en el debat sobre l'extermini dels jueus perpetrat pels nazis, on la comparació amb altres genocidis resulta ofensiva perquè sembla minimitzar-lo i atenuar-lo. L'autor critica aquesta postura i parla dels riscos d'una «memòria literal».
6. Com assenyala Philippe Joutard (Joutard, 2007), no hi ha història de les violències extremes sense el recurs a la memòria dels que es van salvar. Quan falten arxius i fonts escrites, els testimonis es converteixen en peces clau per a la reconstrucció d'aquestes experiències no només en l'espai histiogràfic, sinó també en el jurídic.

Agafant la memòria en aquesta última dimensió, sorgeixen dues definicions: per una banda, la que posa l'èmfasi en el que es recorda i es conserva, i, per l'altra, la que entén la memòria com un procés actiu de recuperació o reconstrucció simbòlica del passat. Per a molts autors, la memòria pot considerar-se en la seva cara «habitual» (comportaments regulars, hàbits i formes d'expressió compartits socialment) i en la seva dimensió «narrativa», és a dir, com a capacitat d'elaborar sentits sobre el passat on operen la selecció i l'oblit. A aquesta distinció, Yerushalmi hi agrega que la memòria és allò que perdura essencialment ininterromput, mentre que la reminiscència designa el retorn i la recuperació d'allò que algun cop va ser sotmès i fou oblidat (Yerushalmi, 1989, p. 16). Així, aquestes definicions insisteixen en dos sentits diferents: la memòria com a conjunt de representacions i narratives i la memòria com a imperatiu ètic.

A això, s'hi sumen altres aspectes que moltes vegades apareixen barrejats en els debats sobre el tema: d'una part, la noció de *memòria* com a categoria social (discursos, records, representacions) i, de l'altra, en la seva dimensió (inter)disciplinària, com a eina teoricometodològica d'un camp que es dedica al seu estudi (Jelin, 2002).

Finalment, la memòria també ha estat definida subratllant el seu paper clau en la producció social d'identitats (Pollack, 2006). En aquests casos, la memòria atorga un sentit de pertinença: la referència a un passat comú permet construir sentiments d'autovaloració, així com sostenir una coherència i una continuïtat necessàries per al manteniment d'una identitat.

Seguint Elizabeth Jelin (Jelin, 2002), podem definir la memòria en la seva dimensió social i narrativa des de tres eixos imbricats: qui, què, com/quan recorda i oblida.

El «qui» refereix el subjecte que recorda i oblida, on apareixen i s'entrecreuen allò individual i allò col·lectiu. La memòria individual és, segons Ricoeur, singular i pròpia del subjecte, estableix una continuïtat entre el passat i el present i permet orientar-se en el temps en un recorregut que va del passat al futur. Però la memòria individual es relaciona íntimament amb processos socials de construcció de la memòria, per la qual cosa dóna com a resultat una «constitució simultània, mútua i convergent d'ambdues memòries» (Ricoeur, 1999, p. 21). Una referència ineludible a l'hora de parlar d'aquests processos col·lectius de construcció de la memòria és l'obra de Maurice Halbwachs, qui va proposar la noció de *memòria col·lectiva* per definir-los. Segons aquest autor, no recordem sols, sinó amb l'ajuda dels records dels altres: els nostres records es nodreixen de relats contats per altres i es troben inscrits en relats col·lectius que es reforcen amb commemoracions i celebracions públiques.

La noció de *memòria col·lectiva* ha estat llargament discutida, ja que té dos problemes: per una banda, pot transmetre la imatge d'una entitat reïficada fora dels individus i de les lluites socials i, per l'altra, pot donar una idea de construcció homogènia i unívoca. Això és problemàtic perquè «és impossible trobar una memòria, una visió i una interpretació úniques del passat, compartides per tota una societat. Poden trobar-se moments o períodes històrics en els quals el consens és major, en els quals un llibret únic del passat és més acceptat o és hegemònic. [Però] sempre hi haurà altres històries, altres memòries i interpretacions alternatives, en la resistència, en el

món privat, en les “catacumbes”» (Jelin, 2002, p. 5-6). Això es connecta amb els conceptes de *memòria feble* i *memòria forta*, proposats per Traverso; és a dir, amb memòries de diversa visibilitat i força, que, lluny de ser propietats fixes, van mutant en el temps. La memòria de la *Shoah* és un exemple del pas d’una memòria feble a una memòria forta que actualment s’ha convertit en una espècie de «religió civil del món occidental» (Traverso, 2006, p. 72). Encara que sigui difusa, ambigua i problemàtica, alguns autors coincideixen a assenyalar que la categoria «memòria col·lectiva» és més expressiva que explicativa (Candau, 2002) i resulta operativa per designar certes formes de consciència del passat aparentment compartides per un conjunt d’individus, per informar de certs esdeveniments memoritzats o oblidats per una determinada societat.

Respecte a «què» es recorda i s’oblida, podem dir que hi participen creences, sabers, patrons de comportament, sentiments, experiències, emocions. Tots aquests són transmesos, rebuts i modificats per la interacció social, pels processos de socialització (per exemple, l’escola) i altres pràctiques de grup. En general, la memòria i l’oblit, la commemoració i el record, esdevenen crucials quan es vinculen a esdeveniments de caràcter polític i a situacions de repressió, sofriment col·lectiu i aniquilació (Jelin, 2002, p. 10-11).

Per explicar «com/quant» es recorda i s’oblida, com es conserva, es transmet i es modifica la memòria, tenim l’ajuda de la categoria «quadres socials de la memòria»⁷ —també de Halbwachs. Aquest concepte subratlla que la reconstrucció de la memòria depèn d’una matriu grupal, d’una interacció social, dels marcs socials entre els quals es troba, per exemple, el llenguatge.⁸ Hi ha experiències i marques —tant simbòliques com materials— que construeixen i activen la memòria. Així mateix, determinats climes i contextos socioculturals i lluites de caràcter polític i ideològic habiliten o obstaculitzen les rememoracions. És per això que la memòria és objecte de disputes i conflictes, per la qual cosa resulta permeable als canvis de sentit sobre el passat que es van construint amb el temps. Així, per exemple, en la commemoració dels cinc-cents anys de l’arribada de Colom a Amèrica, els debats es van produir a l’entorn de com s’havia d’explicar aquell procés, ja que el 12 d’octubre podia ser l’inici del descobriment, de la trobada o del genocidi.⁹

Per acabar, cal dir que en la bibliografia acadèmica dedicada a la memòria co-existeixen diferents denominacions per referir-se a la seva dimensió de conjunt: *memòria(es)*, *memòria social*, *memòria col·lectiva*, *memòria històrica*.¹⁰ Per la nostra

7. *Les cadres sociaux de la mémoire*, obra anterior a *La mémoire collective*, va ser publicada el 1925 i reeditada el 1994.

8. El llenguatge és un marc que aporta convencions verbals amb poder evocador. Així, per exemple, La Bastilla evoca la Revolució Francesa; Auschwitz, l’Holocaust; Villa Grimaldi, la dictadura xilena; l’Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), l’última dictadura militar argentina, etc.

9. Sobre les diverses memòries entorn del 12 d’octubre i les diverses històries escolars respecte a aquesta qüestió, vegeu els treballs de Carretero (Carretero, 2007) i Carretero i González (Carretero i González, 2006).

10. De fet, en aquest llibre es trobaran aquestes diverses accepcions. El concepte de *memòria històrica* és més utilitzat a Espanya. José María Ruiz Vargas (Ruiz Vargas, 2006, p. 39) la defineix com «la

part i per a aquest capítol, hem optat pel terme *memòria* perquè hem considerat sempre el seu caràcter plural i heterogeni i hem atès la seva naturalesa inacabada i en construcció.

1.4. Memòria i oblit

L'ambivalència entre record i oblit, entre la necessitat de recordar i oblidar — com a pròpia de la memòria —, ha estat una de les qüestions més debatudes en aquest camp.

Moltes vegades, memòria i oblit es presenten com a termes contraposats. El cert és que aquesta oposició és molt pròpia del món occidental. Com apunta Yerushalmi, «l'oblit, revers de la memòria, és sempre negatiu; és el pecat cardinal del qual derivaran tots els altres» (Yerushalmi, 1989, p. 17). Però, segons Tzvetan Todorov, podem afirmar que «l'elogi incondicional de la memòria i la condemna ritual de l'oblit acaben sent, a la vegada, problemàtics [...] La memòria no s'oposa en absolut a l'oblit. Els dos termes per contrastar són la supressió (l'oblit) i la conservació; la memòria és, en tot moment i necessàriament, una interacció d'ambdós» (Todorov, 2000, p. 15-16). Així doncs, «de què hem de recordar-nos, què podem autoritzar-nos a oblidar?» (Yerushalmi, 1989, p. 16).

Respecte a l'oblit, es pot assenyalar que existeixen multiplicitat de situacions en les quals aquest es manifesta amb diversos usos i sentits: hi ha oblits «definitius», oblits «evasius» i oblits «alliberadors» (Ricoeur, 2003 i 1999).

L'oblit «definitiu», o profund, respon a la voluntat d'esborrar fets i processos del passat propi. També pot ser producte d'una voluntat política per ocultar, destruir proves, documents, etcètera.¹¹ Però els records i les memòries de testimonis i protagonistes no poden ser manipulats de la mateixa manera (a excepció de l'extermini físic), ni totes les petjades poden ser eliminades completament. Els passats, que a vegades semblen suprimits definitivament, reapareixen, mentre que els que no havien estat escoltats, apareixen i adquireixen nous significats.

L'oblit «evasiu» és un intent d'evitar el record que pot ferir i que moltes vegades es presenta en moments posteriors a guerres, massacres i genocidis. Més que d'oblit, es tracta de silenci. És el record «del que no es pot dir» dels que han sobreviscut als camps de concentració, que necessiten el silenci per retrobar un *modus vivendi* en un poble o una ciutat que va assistir a la seva deportació i per evitar transmetre als seus fills el sofriment viscut. És el record «vergonyós», per exemple, dels que silencien o són silenciats per l'estigmatització i el refús. És el record «prohibit» que s'amaga

recuperació de la veritat des de la memòria ferida de les víctimes». Vegeu més referències a la seva utilització a *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea* (<<http://hispanianova.rediris.es>>) i en la *Revista de Historia Actual* (<<http://www.historia-actual.com>>).

11. La voluntat política d'oblit pot portar a posicions paradoxals com la frase de Himmler a propòsit de la «solució final»: «una pàgina gloriosa de la nostra història que mai no ha estat escrita i que mai no ho serà» (citat per Todorov, 2000, p. 13).

i no pot escoltar-se enmig de la repressió d'un règim totalitari (Pollack, 2006). Però els records dolorosos, els records no dits, no es perden: són guardats o circulen clandestinament. Els silencis es trenquen quan els testimonis senten que estan a punt de desaparèixer —i no volen que aquests records es perdin— o quan es produeix un canvi de règim polític. Aleshores s'obre un període per parlar i escoltar.

Per acabar, l'oblit «alliberador» és el que ens permet viure habitualment, ja que la memòria total és impossible. És el que permet alliberar-nos de la «càrrega» del passat per poder mirar al futur. És l'oblit que reclamava Nietzsche enfront de la «febre històrica» inútil per a la vida (Nietzsche, 2006 [1873]), una mania memoria-lista que també va denunciar Huyssen (Huyssen, 2002) a principis del segle XXI.

Sorgeixen aleshores, davant d'aquests diversos «oblits», altres preguntes: quins són els contorns de la memòria? En quin lloc s'han de delinear els límits de la conservació i la supressió? Dit en paraules de Yosef Yerushalmi, «on hem de traçar la frontera?» (Yerushalmi, 1989, p. 16). Hi ha necessitat de memòria enfront dels seus «assassins», com denunciava Vidal-Naquet (Vidal-Naquet, 1994). Hi ha «abusos de memòria» (Todorov, 2000), per les repeticions literals de fets passats que es cristal·litzen en el present. Es registra una «sobreabundància» de memòria (Candau, 2002, p. 69), evident en la febre commemorativa. També hi ha hagut, per a molts, «deure de memòria» (Levi, 2001).¹²

El testimoni, la circulació de múltiples «veritats», els silencis i les omissions són reptes per a la memòria i per a la història. Davant d'això, resulta necessari atendre la temporalitat de les narratives personals i la de les instàncies col·lectives que possibiliten escoltar (Pollack, 2006).¹³ Per altra banda, els testimonis (per exemple, de sobrevivents) no han de deixar de banda altres plans de la memòria: «l'ona testimonial no pot reemplaçar la urgència de respostes polítiques, institucionals i judicials a la conflictivitat del passat, a més de les personals, les simbòliques i les morals o ètiques» (Jelin, 2002, p. 98).

Finalment, és necessari escoltar els testimonis, però evitant la repetició ritualitzada, prenent distància, obrint el debat i promovent l'anàlisi i la reflexió activa sobre el passat (Todorov, 2000). És necessari escoltar els discursos de la memòria, però no limitar-nos a aquests. Com afirma Susan Sontag, «tal vegada s'atribueix massa valor a la memòria i no el suficient a la reflexió» (Sontag, 2003, p. 134), i, tanmateix, «és

12. L'imperatiu del «deure de memòria» es connecta estretament amb l'experiència concentracionària de les víctimes del nazisme, des d'on va sorgir una abundant literatura que articula silencis, testimonis, narratives personals, traumes, etc. Primo Levi es va reconèixer amb el deure de la memòria, amb l'obligació de parlar immediatament, impel·lit per una «delegació» en el seu caràcter de sobrevivent. Tanmateix, *Si això és un home*, escrit per Levi en tornar d'Auschwitz, va ser refusat per diverses editorials. Quan el 1958 va ser publicat per Einaudi, el llibre va assolir ressonància internacional (Lvovich, 2007).

13. Un altre exemple d'aquesta obertura és el cas dels republicans i les republicanes catalans i espanyols als camps de concentració nazis. Havien aparegut testimonis durant la dictadura, però en van aparèixer molts més a partir del 1977 i es van multiplicar després del 2000. Vegeu, per exemple, Pagès i Casas, 2005.

més important entendre que recordar, encara que per entendre sigui necessari, també, recordar» (Sarlo, 2005, p. 26).¹⁴

En aquest sentit, davant la falta, l'abús, el deure i l'excés de memòria, Ricoeur proposa la política de «la justa memòria» (Ricoeur, 2003), que atengui la memòria com a matriu de la història i rescati la funció crítica d'aquesta última.¹⁵ Jelin (Jelin, 2002), per la seva part, parla de «treballs de la memòria»,¹⁶ és a dir, de pensar (i elaborar) la memòria des de llocs actius, productius i de transformació, des de recerques del sentit del passat fins al futur, col·locant la memòria en una trama temporal entre «l'espai de l'experiència» i «l'horitzó de les expectatives» (Koselleck, 1993).

En síntesi, parlar de «treballs de la memòria» implica el repte de referir-nos a la memòria com a producte d'un procés intersubjectiu de significació i resignificació, com una construcció, procés en el qual l'escola i l'ensenyament de la història han de tenir, des de la nostra perspectiva, un rol actiu.

1.5. La memòria i les seves construccions

A més de considerar què, qui, com i quan es recorda (i s'oblida), resulta necessari observar de quina manera es construeix la memòria. Com apunta Michael Pollack, «no es tracta de lluitar amb els fets socials com a coses, sinó d'analitzar com els fets socials es fan coses, com i per qui són solidificats i dotats de durada i d'estabilitat» (Pollack, 2006, p. 18). Seguint aquesta perspectiva, interessa analitzar els processos i els actors que intervenen en el treball de constitució i formalització de les memòries.

Diversos actors socials, amb diferents vinculacions amb el passat, construeixen i intenten legitimar i transmetre una narració de sentit sobre aquest passat. Entre aquests actors destaquen els agents estatals, que han tingut un paper central en l'elaboració d'una «història nacional i d'una memòria oficial» (Jelin, 2002). En els estats nació, una de les operacions simbòliques més importants fou l'elaboració d'un gran relat nacional per a la cohesió del conjunt social a través d'un mite col·lectiu identitari que definia i reforçava els sentiments de pertinença. En aquest procés, la historiografia va ocupar un lloc privilegiat, atès que va produir una versió «oficial» del passat¹⁷ (Anderson, 2005; Hobsbawm, 1991). Aquesta memòria narrativa del passat «comú» fou la que l'escola es va encarregar de transmetre a través de l'ense-

14. Vegeu, respecte a això, les reflexions dels autors d'aquest volum, els quals, de manera quasi unànime, fan referència a aquesta qüestió.

15. Vegeu més endavant, en aquest volum, la proposta de Benoît Falaize per a una «pedagogia justa de la història».

16. L'autora agafa les aportacions de conceptualitzacions psicoanalítiques de Freud (treball del dol, del record i de l'elaboració) i de la lectura de Ricoeur.

17. En aquest procés, apareixen algunes lluites per la memòria entre actors o col·lectius que reclamaven (i reclamen) reconeixement i legitimitat, és a dir, un «lloc» en la història. És el cas de col·lectius que van ser oprimits o marginats, com els pobles indígenes a l'Amèrica Llatina, els afrodescendents als Estats Units, etc.

nyament de la història i de les ciències socials i per mitjà de la instrucció cívica des de la instauració d'aquestes disciplines a l'escola.

Actualment, resulta més difícil afirmar que la historiografia ocupa el lloc de constructora d'una memòria nacional. En els nostres dies, els historiadors no només no tenen la potestat d'establir una «història oficial», sinó que, a més, molts s'han centrat en l'examen de les «tradicions inventades» pels estats nacionals, amb al qual cosa han convertit la nació en un problema de recerca (Palti, 2002). Els historiadors tampoc no dominen el camp de la producció de narratives en el cas dels passats més recents de forta conflictivitat social i política, encara que, al mateix temps, el seu paper ètic i polític és reclamat en els debats públics.¹⁸ Això és així perquè els intel·lectuals no són els únics capaços d'elaborar narratives sobre el passat, fet evident en la proliferació d'apropaments des d'altres camps culturals, com la literatura, el cinema, el teatre, etcètera.

Com assenyala Jelin, «les obertures polítiques, els desgels, les liberalitzacions i les transicions habiliten una esfera pública i en aquesta es poden incorporar narratives i relats fins aleshores continguts o censurats» (Jelin, 2002, p. 42). A partir d'aquest moment, apareixen les lluites per la memòria, pel sentit del passat, en les quals participen actors diversos i plurals amb demandes i reivindicacions múltiples. Per això mateix, encara que la memòria és un espai que reiteradament es defineix en termes de lluita «contra l'oblit», «contra el silenci» o «per no repetir», aquestes consignes amaguen una oposició entre distintes memòries rivals (cadascuna d'aquestes amb els seus propis oblits), és a dir, una «memòria contra memòria» (Jelin, 2002, p. 6).

Respecte als actors que participen en la construcció de la(es) memòria(es), es pot parlar d'«emprenedors de la memòria» (Jelin, 2002). Són els que reclamen la veritat, la justícia i la memòria intentant mantenir visible i activa l'atenció social i política sobretot entorn de les memòries de la repressió i la violència política.¹⁹ Però aquests i altres emprenedors no només busquen reivindicacions, sinó que demanen reparacions o exigeixen reconeixement. També elaboren rituals i commemoracions, alhora que construeixen o reclamen marques simbòliques en llocs públics, espais i tota mena d'accions que participen decididament en la construcció de la memòria.

Les dates i els aniversaris són conjuntures d'activació de la memòria: l'espai públic és ocupat per les manifestacions on apareixen confrontacions, lluites per la memòria de diferents actors socials. Els exemples aquí són múltiples. Pel que fa a Llatinoamèrica, poden mencionar-se moments com la commemoració dels cinc-cents anys de la conquesta o el pròxim bicentenari de les revolucions d'independència fins

18. També en certs processos judicials, com a França a propòsit del cas Papon —funcionari acusat de la deportació de jueus durant l'ocupació alemanya (Traverso, 2006). Vegeu en aquest volum els comentaris de Charles Heimberg sobre el cas de la Comissió d'Historiadors presidida per Jean-François Bergier a Suïssa.

19. En el cas de les transicions llatinoamericanes a la democràcia dels anys vuitanta i noranta, els moviments de drets humans van ocupar un lloc central (Jelin, 2002).

als aniversaris dels cops d'estat que van iniciar dictadures al Con Sud.²⁰ Pel que fa a Europa, les commemoracions es van multiplicar en dates «rodones» a propòsit de la fi de la Segona Guerra Mundial i l'alliberament dels camps de concentració nazis o bé es reediten anualment davant de fites com l'11 de setembre a Catalunya.

A més de les dates, hi ha les fites de l'espai, els llocs de i per a la memòria: monuments, places, memorials, murals, plaques commemoratives, etcètera, són materialitzacions de la memòria. En aquest pla, existeixen lluites per les apropiacions de certs llocs, pel reconeixement i la preservació i pel contingut a transmetre en aquests espais (Langland i Jelin, 2003).²¹

Les memòries es construeixen i s'estableixen a través d'aquestes pràctiques i marques, però aquestes no cristal·litzen per sempre una vegada són instal·lades: «El seu sentit és apropiat i resignificat per actors socials diversos, d'acord amb les seves circumstàncies i l'escenari polític en el qual es desenvolupen les seves estratègies i els seus projectes» (Jelin, 2002b, p. 2). D'aquesta manera, s'activen sentiments, s'interroguen sentits, es fan públiques diverses interpretacions del passat, de manera que a vegades es registra la tensió entre els rituals que es reiteren i reflecteixen continuïtats identitàries, per una banda, i les fractures, els canvis i les transformacions en les pràctiques i els significats de la commemoració, per l'altra (Jelin, 2002).²²

La manera en què es construeixen les memòries demostra que aquesta té un transfons i un sentit polític. En aquest sentit, Todorov (Todorov, 2000) alerta sobre els «abusos de la memòria» i invita a distingir entre la «recuperació» del passat i la seva «utilització» subsegüent, és a dir, si es fa des d'una memòria «literal» o des d'una memòria «exemplar». L'abús de memòria es produeix en la reminiscència literal, on els fets apareixen únics, irrepetibles i intransitius, sense conduir a res més enllà d'ells mateixos. Contràriament i sense negar la singularitat dels processos, la memòria exemplar permet obrir el record a l'analogia i a la generalització per extreure'n una lliçó. El passat es converteix, llavors, en un principi d'acció per al present, ja que permet aprofitar les lliçons del passat per comprendre situacions noves.

Pensar en les construccions i les lluites per la memòria —amb les seves disputes, commemoracions, rituals i llocs—, així com en els seus usos possibles —literals o exemplars— resulta de vital importància per apropar-nos a la construcció, la transmissió i el treball amb la memòria a l'escola.

20. L'11 de setembre és una data sens dubte conflictiva a Xile, on el mateix fet —el cop militar de Pinochet del 1973— és recordat de diferents maneres per l'esquerra i per la dreta, pels militars i pel moviment de drets humans (Candina, 2002). Vegeu en aquest mateix volum els comentaris de Nelson Vásquez i Ricardo Iglesias a propòsit de la construcció de la memòria del passat dictatorial a Xile.
21. Vegeu el comentari de Silvia Finocchio en aquest volum a propòsit del Museu de la Memòria a l'Argentina a l'espai de l'ESMA.
22. En el cas d'Espanya, això va ser evident l'any 2005 a propòsit de la retirada de l'estàtua eqüestre de Franco situada al centre de Madrid. Les disputes per la memòria foren allà explícites i carregades de sentits polítics sobre el passat i el present.

1.6. La memòria i els testimonis

La qüestió dels testimonis i la història oral resulten aspectes fonamentals per pensar la memòria i la història. Com mencionàvem al principi, cap a mitjan segle xx la historiografia occidental va acusar canvis profunds en els temes tractats, així com en les perspectives i metodologies emprades.

Fou sobretot a partir de la finalització de la Segona Guerra Mundial que van començar a treballar-se dimensions fins aleshores desateses per la historiografia, com ara la vida quotidiana, la història de les dones, del món del treball, les històries regionals, les experiències migratòries, etcètera. Així mateix, alhora que els historiadors van anar alliberant-se dels prejudicis positivistes —que predicaven la impossibilitat de fer història recent per la inexistència d'una perspectiva temporal adequada i per la desaconsellable implicació amb l'objecte d'estudi—, van anar institucionalitzant-se diversos espais dedicats a la recerca del passat més proper.²³

Aquests nous temes, molt diferents a la història llunyana dels grans personatges, van fer necessari reformular les formes d'investigar i van exigir incorporar noves fonts. Així i amb una força especial als anys seixanta i setanta, va sorgir la denominada *història oral*, una metodologia que produeix i utilitza testimonis orals en la investigació historiogràfica.

El fenomen de la història oral va estar lligat a l'aparició de testimonis de sobrevivents al genocidi nazi, encara que també va fer-se extensiu a altres temes i processos històrics, no necessàriament traumàtics, que permetien donar compte d'experiències individuals i subjectives de les transformacions del segle xx.

Atès el desenvolupament i l'extensió de la història oral, la historiografia —i, amb aquesta, altres ciències socials— ha reflexionat profundament sobre les seves potencialitats i els seus límits, com també sobre les característiques de les seves fonts.²⁴

Així, entre altres potencialitats, s'ha remarcat que la història oral permet accedir a les experiències directes de diversos actors socials i possibilita veure amb més claredat les seves subjectivitats. Així mateix, en l'encreuament dels testimonis amb altres fonts històriques pot apreciar-se que els contextos influeixen en les vides de les persones, al mateix temps que és possible advertir que aquestes persones despleguen estratègies davant d'aquests contextos. A més i com ja hem assenyalat, s'ha destacat que aquesta història permet reconstruir aspectes i processos històrics abans desatesos per la historiografia —tant per la falta de documents escrits com per la falta de preocupació per la «història des de baix».

Entre els límits, s'ha afirmat que les fonts orals són essencialment subjectives i per això estan sotmeses a l'oblit, la distorsió i l'error. Com afirma Alessandro Por-

23. Per exemple, l'Institut d'Histoire du Temps Présent, creat a França el 1978, l'Institut für Zeitgeschichte (Alemanya) i l'Institut of Contemporary British History (Gran Bretanya). Vegeu la ressenya d'aquests espais institucionals a Aróstegui, 2004.

24. La revista *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, editada a Barcelona, és, en aquest sentit, una referència ineludible en temes d'història oral des d'una perspectiva multidisciplinària. Vegeu <<http://www.hayfo.com/>> i, particularment, els «balanços» publicats en els números 15, 16 i 17.

telli, «les fonts orals són creïbles, però amb una credibilitat diferent. La importància del testimoni oral pot residir, no en la seva adherència al fet, sinó més aviat en l'allunyament d'aquest, quan sorgeixen la imaginació, el simbolisme i el desig. Per tant, no hi ha fonts orals "falses". La diversitat de la història oral consisteix en el fet que les declaracions "equivocades" són psicològicament "verídiques" i que aquesta veritat pot ser tan important com els relats factualment confiats» (Portelli, 1991, p. 42-43). També s'ha subratllat que els testimonis orals produeixen certa «fascinació» per l'aparent facilitat d'accés a les dades i per la potència i la legitimitat fundades en la posició del testimoni que emergeix com a portador de la veritat pel fet d'haver «vist» o haver «viscut» directament un esdeveniment o una experiència (Peris Blanes, 2005, citat per Franco i Levin, 2007, p. 45). Això col·loca les fonts orals davant del perill del seu ús acrític: els testimonis que parlen de l'horror i del dolor poden quedar tancats en una «cristal·lització» inabordable, mentre que els que parlen d'experiències de vida poden produir la distorsió de ser considerats un reflex «fidel» de la història.

Com es veurà més endavant, una reflexió semblant, sobre les possibilitats i els límits de la història oral, s'ha produït en el camp educatiu, ja que la història oral ha adoptat una forta presència a l'escola i, sobretot, en l'ensenyament de la història.²⁵

1.7. La història i la memòria a l'escola

Actualment, la memòria es presenta com una qüestió ineludible en el món escolar. Però no és nova: l'escola sempre ha ensenyat història i ha transmès una memòria, formant identitats i ciutadanes.

L'ensenyament de la història a Occident s'ha ocupat, des de la seva instauració per part dels estats nacionals, d'instruir el «ciudadà subjecte»²⁶ mitjançant un relat basat en el mite dels orígens i la glorificació de les gestes i els herois de la nació i la pàtria. Com dèiem abans, aquests relats nacionals com a «memòries oficials» apuntaven a reforçar sentiments de pertinença, a mantenir la cohesió social i a defensar fronteres simbòliques, per als quals constituïen un suport identitari fonamental.²⁷ Aquestes memòries van ser intrínsecament excoents: van esborrar i amagar les diferències a fi d'homogeneïtzar el conjunt social a través d'una adhesió afectiva a una comunitat de pertinença amb «un» origen, «una» història, «una» llengua i «uns» determinats costums i tradicions. Tot això va ser la base de les històries escolars durant gran part del segle XX: es tractava d'una memòria llunyana i gloriosa que apel·lava a l'exaltació del passat.

25. Sobre aquesta qüestió es detenen i profunditzen especialment els treballs d'Ivo Mattozzi i Joan Pagès d'aquest volum.

26. Christian Laville (Laville, 2000) és qui proposa aquesta distinció entre «citoyen-sujet» i «citoyen-participant» per referir-se a les diferents finalitats formatives de la història a l'escola.

27. En els casos europeus, la conformació dels estats nacionals amb les seves memòries oficials va reunir grups diversos en un sol conjunt. En el cas llatinoamericà, va significar separar pobles en diferents països amb fronteres llargament discutides i batallades.

Més tard, en finalitzar la Segona Guerra Mundial, la història i les ciències socials a l'escola van buscar formar el «ciutadà participant» a través d'un conjunt de sabers i capacitats perquè pogués participar activament en el sistema democràtic. Encara que en molts casos l'ensenyament de la història va continuar reproduint relats tancats a fi de modelar consciències i comportaments (Laville, 2000; Carretero, 2007), la memòria va adoptar nous sentits. En un primer moment, va mantenir un esperit reivindicatiu: la fi de la Segona Guerra Mundial era la manifestació del triomf de la democràcia i, per tant, l'exaltació hi tenia cabuda. Més tard, quan es va reactivar el debat entorn del genocidi nazi cap al 1980 —per l'aparició de testimonis i la profusió d'aniversaris i recordatoris de l'Holocaust—, la memòria va prendre un altre caire: el convenciment del fracàs del projecte il·lustrat (Cruz, 2007).

Paral·lelament, la història va fer lloc a les històries mínimes, quotidianes i anònimes a causa del sorgiment de la història oral, tant per donar cabuda a les memòries traumàtiques com per donar veu als protagonistes desconeguts de les transformacions polítiques, culturals, econòmiques i socials del segle xx. En molts països, l'escola i l'ensenyament de la història van acollir amb entusiasme la història oral com a forma de renovació temàtica i metodològica i van proposar nous nexes entre la història local i la història general, entre els diversos estrats del temps històric, entre els joves i les seves experiències, entre els estudiants i la història com a reconstrucció del passat (Borrás Llop, 1989).

En l'actualitat, a l'escola s'entrecreuen i es relacionen diverses accepcions i diversos sentits de la memòria que es refereixen a narratives diferenciades: la que al·ludeix a una consciència col·lectiva i identitària nacional, la que se centra en rememoracions dels passats traumàtics i la que es refereix a les reconstruccions realitzades per mitjà dels testimonis i la història oral.

D'una banda, trobem la memòria nacional, tradicionalment fonamentada en la glorificació del passat. Aquesta narrativa, fortament xovinista i excloent, ha estat discutida per la historiografia dels últims trenta anys amb la finalitat de desnaturalitzar la idea de nació i trencar la idea «genealògica» dels suposats orígens «objectius» i «naturals» d'una comunitat nacional (qüestions científiques, religioses, lingüístiques, etc.) que revelen les seves característiques, alhora que la identifiquen i la diferencien.

En el camp escolar, per la seva part, fa temps que es pensa en què cal fer per alliberar-se d'aquesta història farcida de figures heroiques i alhora despolititzada per falta de conflictes i d'entramat social. Així, es busca una narrativa que sigui simultàniament aglutinadora i plural, que permeti unir sense homogeneïtzar ni esborrar diferències, que pugui donar cabuda a la diversitat ètnica, social i cultural que caracteritzen les nostres societats en l'actualitat. En aquest sentit, creiem que la possibilitat d'un relat plural, d'una narrativa inclusiva que ens possibilita «sentir» que formem part d'una comunitat i de la construcció del seu futur, no hauria de presentar-se com a contraproposta a una història per «pensar» i problematitzar.

Per altra banda, a l'escola apareix fortament la noció de *memòria* associada al passat proper i traumàtic on ja no hi ha herois, sinó víctimes. En aquest sentit i en el

cas d'Europa, Auschwitz²⁸ es presenta sintetitzant l'extermini nazi i condensant, per extensió, les guerres, els totalitarismes, els genocidis i els crims contra la humanitat del segle xx.²⁹ En la perspectiva llatinoamericana, les experiències dels estats terroristes dels anys setanta i vuitanta del segle xx es vinculen amb passats dolorosos i oberts que imposen ineludibles reptes morals i polítics. Així com per al món acadèmic el genocidi nazi ha constituït un trencament en la seva reflexió, en el món escolar ha passat a ser considerat un saber bàsic que tots els estudiants haurien de comprendre (Gardner, 2000).³⁰ Aquest sentit de la memòria a l'escola és visible, per exemple, en les recomanacions del Consell d'Europa i en diferents propostes que aquest ha impulsat en els darrers anys.³¹ Així, per mitjà de diversos projectes,³² la història més recent resulta un contingut escolar ineludible i la memòria, un deure fonamental de l'escola.

La discussió entorn d'aquesta memòria ha estat com esquivar els riscos de la sacralització. De quina manera es pot evitar quedar tancat en l'experiència intransitiva d'una memòria literal que només habilita la preservació? (Todorov, 2000). El debat en el camp escolar s'ha centrat, també, en com s'ha d'evitar la pedagogització en termes de cristal·lització, com s'ha d'evitar la simplificació de creure que conèixer garanteix «no repetir» quan, lamentablement, el segle xx —i el que portem del segle XXI— demostra que la memòria no garanteix «profilaxis». Al mateix temps, l'escola es planteja de quina manera ha de sustentar el seu paper ètic i polític evitant tant els discursos benintencionats com les posicions pessimistes que asseveren que l'escola ja no té poder en la formació de representacions. Per la nostra part, creiem

28. Per a molts, Auschwitz s'ha convertit en un terme alternatiu als de *Holocaust* i *Shoah*, llargament discutits. El terme *Holocaust* era usat tradicionalment per referir-se als rituals en què se sacrificava un animal en ofrena als déus. Per això molts consideren inacceptable la seva utilització per parlar de l'extermini nazi. *Shoah* és un terme hebreu que significa «catàstrofe», «calamitat». Per a alguns tampoc no és apropiat per parlar de l'extermini nazi, perquè, per un costat, és un terme associat a un fenomen natural i no produït per éssers humans i, per l'altre, es considera que és privatiu de l'àmbit jueu, cosa que li resta universalitat. Molts autors han preferit parlar de *genocidi*, terme incorporat en la Convenció Internacional del 1948 de l'ONU per referir-se a la destrucció total o parcial d'un grup de persones que comparteixen característiques comunes (nacionalitat, ètnia, raça, religió, ideologia, etc.).
29. Theodor Adorno fou un dels primers a utilitzar el nom d'Auschwitz per definir la fàbrica més gran de mort coneguda en la història, col·locant, a més, el nom d'Auschwitz en el món educatiu en afirmar que «l'exigència que Auschwitz no es repeteixi és la primera de totes les que s'ha de plantejar a l'educació» (Adorno, 1998, p. 79).
30. Sobre aquesta qüestió, existeix una abundant bibliografia, sobretot des del camp de la filosofia. Vegeu, per exemple, els treballs de Mèlich (Mèlich, 2004 i 2001) i Forges (Forges, 2006), entre d'altres.
31. El Consell d'Europa defineix l'educació com l'espai per introduir en la pràctica quotidiana els principis dels drets de l'home, la democràcia, la tolerància, el respecte mutu, l'estat de dret i la resolució pacífica dels conflictes. Vegeu els documents i les propostes a <http://www.coe.int/T/F/Coop%20C3%A9ration_culturelle/Education/>.
32. Vegeu, per exemple, els programes «Ensenyar la memòria: educació per a la prevenció de crims contra la humanitat», «Ensenyament de la història» i «Educació per a la ciutadania democràtica», entre altres. Vegeu una anàlisi d'aquestes propostes en el treball de Joan Pagès (Pagès, 2008).

que, si bé l'escola ha perdut potència «simbòlica», l'ensenyament de la història ha de tenir cura de buscar els millors recursos per multiplicar les preguntes, plantejar problemes i continuar debatent imaginaris socialment sedimentats i encarcerats. No és fàcil, però no podem sostreure'ns a aquest repte.

Per acabar, a l'escola també es troba la memòria dels protagonistes de la història més contemporània, la que ha donat lloc a les veus dels testimonis i ha permès reconstruir aspectes quotidians, locals, regionals i generacionals en el temps. Com ja hem assenyalat, el debat acadèmic entorn d'aquesta memòria s'ha centrat en les possibilitats i els límits dels testimonis, en com s'ha d'evitar la cristallització de la paraula del testimoni, en com es poden enriquir les fonts orals entrecreuant-les amb altres.

En el camp educatiu i particularment en l'ensenyament de la història, s'ha destacat que la història oral permet renovar temàticament i metodològicament l'ensenyament de la història introduint la veu d'homes i dones comuns i accedint a una cara més «humana» de la història, qüestions tradicionalment absents de la història escolar en els seus diversos nivells precisament a causa de l'hegemonia d'aquella narrativa «nacional» dels grans herois. Així, la història oral ha permès que els alumnes s'apropin a temes més propers a les seves pròpies vides, com les històries del seu entorn, de la seva ciutat, de la seva família, aspectes que enforteixen els vincles entre les escoles i les comunitats i que alhora afavoreixen el diàleg intergeneracional. Entre els seus límits, s'han assenyalat els riscos de la utilització acrítica dels testimonis, els problemes de col·locar els estudiants en el lloc de «petits» historiadors i de treballar amb dades descontextualitzades —com si les fonts orals poguessin explicar i explicar-se per si mateixes (Borrás Llop, 1989). El repte de l'ensenyament de la història amb fonts orals és, precisament, tenir en compte tant les seves potencialitats com els seus problemes i les seves limitacions, així com recórrer a altres fonts i ponderar la necessària intervenció didàctica dels professors (Schwarzstein, 2001).

Ateses les diverses memòries que apareixen a l'escola, entenem que un repte interessant per a l'ensenyament de la història i les ciències socials és que aquestes nocions de *memòria* apareguin i s'entrecreuin a l'escola. Això és així perquè aquestes memòries necessàriament es relacionen: no és possible sostenir una crítica «antigenealògica» sobre la memòria nacional sense revisar el treball sobre les memòries traumàtiques del segle xx.³³ De la mateixa manera, no és possible agafar la memòria dels protagonistes «anònims» de la història més contemporània inserint les veus dels protagonistes en el teixit històric i social³⁴ sense que això ens faci examinar i qüestionar la història nacional «oficial».

Com es pot observar, narració, identitats, testimoni, tradicions, experiències, transmissió, diàleg, ressonen insistentment quan parlem de memòria, història i ensenyament de la història. Això ens retorna a un punt ja plantejat al voltant de la memòria: considerar-la un procés intersubjectiu de significació i resignificació, una re-

33. Vegeu, en aquest sentit, les reflexions de Charles Heimberg i Silvia Finocchio en aquest volum.

34. Vegeu les reflexions d'Ivo Mattozzi i Joan Pagès respecte a aquesta qüestió en els seus capítols respectius.

construcció del passat des del present i per al futur. Aquestes qüestions ens porten, necessàriament, a revisar les conseqüències didàctiques de tot això, sobre les quals tractarem seguidament presentant el treball dels autors que participen en aquest volum, així com els eixos que travessen les seves aportacions.

1.8. Història i memòria en l'ensenyament: reptes per a la didàctica de la història

En les ja clàssiques qüestions com la formació de professors, l'ensenyament i les pràctiques docents, la funció social de la història, l'aprenentatge i els coneixements dels alumnes,³⁵ la didàctica de la història i de les ciències socials acusa nous temes i renovades perspectives d'investigació, entre les quals sobresurten la memòria, les identitats, la formació de la ciutadania, la consciència històrica, la història recent, el patrimoni i la narrativa, entre altres. En aquest sentit, poden citar-se aportacions recents com les de Moniot i Serwanski (Moniot i Serwanski, 2000), Tutiaux i Nourrison (Tutiaux i Nourrison, 2003), Carretero, Rosa i González (Carretero, Rosa i González, 2006), Cuesta (Cuesta, 2007) i Carretero (Carretero, 2007), entre moltíssimes altres. El que és més destacable d'aquestes obres és que situen la memòria —i també la consciència històrica— com una qüestió ineludible en l'ensenyament de la història, alhora que assenyalen la necessitat d'evitar plantejaments ontològics, cristal·litzats i immutables i proposen un ensenyament que plantegi interrogants en lloc de respostes acabades.

Les aportacions que es presenten a continuació en aquest llibre segueixen el camí esmentat, de manera que puntualitzen diverses temàtiques, plantegen noves preguntes i analitzen en profunditat experiències particulars. Des de l'índex ja és possible veure els diferents espais des d'on s'està pensant la qüestió de la història, la memòria i l'ensenyament de la història i de les ciències socials —Itàlia, França, Suïssa, Catalunya, Argentina i Xile—, i percebre la pluralitat de temes i aspectes ponderats.

Per exemple, Ivo Mattozzi, en el seu treball «Memòria i ensenyament de la història a Itàlia», analitza el canvi conceptual associat al pas de treballs realitzats des de la història oral a les propostes que posen l'èmfasi en la construcció de la memòria entre els anys 1970 i 2007. Per a això, reconstrueix les transformacions que s'han produït en els camps de la historiografia i de la didàctica de la història i l'aparició del concepte de *memòria* en els camps acadèmic i escolar. A partir d'aquest recorregut, Mattozzi assenyalava que l'ús de les fonts orals i els testimonis no hauria de restringir-se a una reconstrucció més humana i atractiva del passat, i que la memòria com a objecte escolar no pot ser separada de les reconstruccions més comprensives i complexes pròpies de la història.

Charles Heimberg, en el seu article titulat «El treball de memòria i l'aprenentatge de la història a la Suïssa francòfona», analitza la relació entre la història i la me-

35. Vegeu una ressenya dels temes d'investigació en didàctica de la història i de les ciències socials en el món anglòfon, francòfon, italià i espanyol, en els treballs de Pagès (Pagès, 1997) i Henríquez i Pagès (Henríquez i Pagès, 2004).

mòria i proposa que la distinció i la interacció entre ambdues siguin objecte de reflexió i d'aprenentatge escolar, de manera que constitueixin una «pedagogia de la memòria» que atengui els fets del passat, la seva interpretació, la crítica de la seva memòria i la consideració d'allò irracional i dels mecanismes de la psicologia col·lectiva. En un país com Suïssa, on el mite de la neutralitat i de la independència de l'Alemanya nacionalsocialista durant la Segona Guerra Mundial ha estat força acceptat, Heimberg proposa un treball de coneixement i de reconeixement basat en els tres tipus d'actors: les víctimes, els botxins i els espectadors passius. A més, l'autor comenta i analitza la proposta de la Casa de la Memòria de Ginebra, un espai destinat als alumnes i als seus professors i dedicat a la promoció del treball de memòria.

Benôit Falaize, en l'article «L'ensenyament de la *Shoah* davant d'altres temes controvertits a l'escola francesa», també destaca la relació entre història i memòria en l'ensenyament de la història. Agafant el cas de la *Shoah*, punt clau de la reflexió europea sobre la violència del segle XX, l'autor puntualitza quines són les dificultats i els riscos de l'ensenyament d'aquest i d'altres temes controvertits i socialment vius. A partir de la seva anàlisi, proposa algunes pistes didàctiques per tractar els temes sensibles a classe d'història basades en la problematització, el rigor conceptual i la relació de sabers —no només historiogràfics— necessaris per al seu tractament. La proposta de fons de Falaize és, seguint Paul Ricoeur, pensar una «pedagogia justa de la història» que pugui construir una història crítica sense desestimar la força social de la memòria en joc, que pugui ser fidel al passat sense renegar de la veritat.

Silvia Finocchio, en el seu treball «Memoria, historia y educación en la Argentina», repassa com han canviat els sentits escolars de la història i la memòria en aquest país, transformacions que han significat passar d'«aprendre de memòria» a «ensenyar per a la memòria». Per a això, l'autora mostra com la memòria nacional adoba representacions identitàries d'un país «blanc» invisibilitzant la pluralitat ètnica, al mateix temps que assenyalava quins són els reptes i les dificultats actuals en la transmissió de la història recent. Per a Finocchio, l'èmfasi actual en el tractament escolar de l'última dictadura militar a l'Argentina atén una qüestió política fonamental com és l'enfortiment de la democràcia, però, alhora, no hauria de desatendre un altre aspecte també central per a una societat democràtica com és la diversitat cultural. Per això es fa necessari un relat més dens, fecund i integrador que revisi les històries, les memòries i les identitats, tant del passat més llunyà com del més proper, que es construeixen a les escoles.

Nelson Vásquez i Ricardo Iglesias, en l'article «La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile», presenten una reflexió teòrica i conceptual sobre la construcció de la memòria en aquest país a partir, sobretot, de la proposta de «memòries emblemàtiques» de Steve Stern. El capítol, estructurat a través de les preguntes que van guiar la investigació en la qual van participar els autors, mostra que en la societat xilena coexisteixen diverses memòries sobre el passat —sobretot dels últims trenta anys— i com aquestes es reflecteixen en les opinions dels estudiants. Així, posen en evidència diverses «memòries en conflicte» que interpreten el govern d'Allende, el cop militar i la dictadura de Pinochet en termes de salvació, resistència, avaluació o reconciliació/oblit. Finalment i davant d'aquesta

complexa història de la memòria a Xile, els autors puntualitzen els problemes amb què es troben els professors quan s'aborda la història xilena recent a l'escola.

Finalment, l'article de Joan Pagès «La memòria i l'ensenyament de la història a Catalunya» fa un recorregut per alguns antecedents —especialment, les innovacions relacionades amb l'ús de testimonis mitjançant la història oral— i pels canvis produïts al voltant del concepte de *memòria* en els àmbits acadèmic i escolar. L'autor destaca dues qüestions: per una banda, de quina manera les propostes educatives basades en la història oral permeten als joves ser protagonistes de la reconstrucció del passat i la construcció de coneixements històrics i relacionar significativament passat, present i futur, és a dir, treballar sentits fonamentals de l'ensenyament de la història; per l'altra, els diversos significats del concepte de *memòria* i les diverses experiències i estratègies didàctiques el porten a fer una sèrie de suggeriments per treballar amb la memòria en el futur.

Així, a més de la lectura particular de cadascun dels capítols, el llibre pot ser abordat des d'alguns eixos que travessen els treballs i que constitueixen qüestions comunes i reptes per a la didàctica de la història i de les ciències socials en el seu conjunt. Per part nostra, esmentarem alguns eixos transversals possibles a partir d'una sèrie de relacions complexes no exemptes de diferents interpretacions, com ara les relacions entre història i memòria; entre història, memòria i identitat; entre història, memòria i testimonis; i entre memòria, història i temes socialment vius.

La relació entre memòria i història és una qüestió que, en termes generals, aborden totes les contribucions. Charles Heimberg s'hi deté especialment i proposa una comparació entre les lògiques i les aspiracions, és a dir, entre les maneres d'abordar el passat de la història i la memòria. Sense caure en la competència entre ambdues, els autors examinen «l'obsessió memorial» en diferents escenaris i coincideixen en l'opció educativa dels «treballs de la memòria». Això significa establir una interacció necessària entre història i memòria recordant que la història no ha de jutjar la memòria, sinó que ha de comprendre-la i ha d'integrar-la en una descripció densa i plural i que la història ha d'escoltar la memòria. Pel que fa a l'ensenyament de la història, la memòria en la seva dimensió col·lectiva és un autèntic fet social que no es pot defugir.

La relació entre història, memòria i testimonis és analitzada particularment per Joan Pagès i Ivo Mattozzi des de l'ensenyament de la història. Ambdós autors revisen el recorregut de les propostes relatives a la història oral, tant a Catalunya com a Itàlia, i coincideixen en el valor educatiu d'aquestes fonts i en la necessitat d'evitar un apropament ingenu a aquestes. Per a això, proposen un ensenyament de la història i de les ciències socials sensible als protagonistes i un treball amb la memòria que finalment s'adreci a potenciar el coneixement històric.

La relació entre història, memòria i identitats apareix de manera especial en els capítols de Benoît Falaize i Silvia Finocchio, que coincideixen a assenyalar de quina manera l'ensenyament de la història —tant a França com a l'Argentina— es va basar en un relat i una memòria homogeneïtzadors i excloents. Així mateix, els autors concorden en la necessitat de discutir aquesta construcció identitària en relació amb els nous sentits que té avui la memòria a l'escola.

En estret vincle amb això anterior, va aparèixer la relació entre història, memòria i temes socialment vius dels quals parla Falaize i cap als quals també apunta l'aportació de Nelson Vásquez i Ricardo Iglesias. A partir de les recerques d'aquests autors, apareix amb claredat que, davant d'aquests temes, es fa necessari revisar i tenir en compte les representacions socials, les pràctiques escolars i les representacions dels professors i alumnes, al mateix temps que resulta inevitable acceptar el caràcter controvertit de la història i la memòria.

Com s'ha fet palès, aquest volum reuneix un conjunt d'articles que presenten temes diferents i aproximacions entrecruades que, per cert, no esgoten el tema, però que permeten obrir un debat fecund i necessari per a l'ensenyament de la història i les ciències socials.

Bibliografia

- ADORNO, T. (1998). «La educación después de Auschwitz». A: ADORNO, T. *Educación para la emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- ANDERSON, B. (2005). *Comunitats imaginades: Reflexions sobre l'origen i la propagació del nacionalisme*. València: Afers. [Original en anglès: 1983]
- ARÓSTEGUI, J. (2004). *La historia vivida: Sobre la historia del tiempo presente*. Madrid: Alianza.
- BORRÁS LLOP, J. M. (1989). «Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas». *Historia y Fuente Oral*, núm. 2, p. 137-151.
- BURKE, Peter (1993). «Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración». A: BURKE, Peter [ed.]. *Formas de hacer historia*. Buenos Aires: Alianza, p. 287-306.
- CANAU, Joël (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva visión.
- CANDINA, Azún (2002). «El día interminable. Memoria e instalación del 11 de septiembre de 1973 en Chile». A: JELIN, Elizabeth [comp.]. *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «in-felices»*. Madrid: Siglo XXI, p. 9-52.
- CARRETERO, Mario (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria en el mundo actual*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda [comp.] (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, María Fernanda (2006). «Representaciones y valoración del “descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España». A: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda [comp.] (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, p. 115- 143.
- CRUZ, Manuel (2007). «Recordamos mal». A: CRUZ, Manuel. *Cómo hacer cosas con recuerdos: Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*. Buenos Aires: Katz, p. 79-87.
- CUESTA, Raimundo (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.

- DOSSE, François (2004). *La historia: Conceptos y escrituras*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FORGES, Jean François (2006). *Educuar contra Auschwitz*. Barcelona: Anthropos. [Original en francès: 1997]
- FRANCO, Marina; LEVIN, Florencia (2007). «El pasado reciente en clave historiográfica». A: FRANCO, Marina; LEVIN, Florencia [comp.]. *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, p. 31-65.
- GARDNER, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- GUINZBURG, Carlo (1981) *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik. [Original en italià: 1976]
- GUIVARCH, Didier (2002). «La mémoire collective. De la recherche à l'enseignement». *Cahiers d'Histoire Immédiate*, núm. 22. Versió electrònica: <http://w3.univ-tlse2.fr/grhi/cahier/select_articles/guivarch.htm> [consulta: 4 de febrer de 2009].
- HALBWACHS, Maurice (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Premsas Universitaries de Zaragoza. [Original: 1950]
- HENRÍQUEZ, Rodrigo; PAGÈS, Joan (2004). «La investigación en didáctica de la historia». *Educación XXI*, núm. 7, p. 63-83.
- HOBBSAWM, Eric (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- HUYSEN, Andreas (2002). *En busca del futuro perdido: Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- JELIN, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- JELIN, Elizabeth [comp.] (2002b). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «in-felices»*. Madrid: Siglo XXI.
- JOUTARD, Philippe (2007). «Memoria e historia ¿cómo superar el conflicto?» *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, núm. 38, p. 115-122.
- KOSELLECK, Reinhart (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós. [Original en alemany: 1979]
- LANGLAND, Victoria; JELIN, Elizabeth [comp.] (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI.
- LAVILLE, Cristhian (2000). «La guerre des récits. Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire». A: MONIOT, H.; SERWANSKI, M. [dir.]. *L'histoire et ses fonctions: Une pensée et des pratiques au présent*. París: L'Harmattan.
- LEVI, Primo (2001). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik.
- LVOVICH, Daniel (2007). «Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismos europeos a la historia de la última dictadura argentina». A: FRANCO, Marina; LEVIN, Florencia [comp.]. *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós, p. 97-124.
- MÈLICH, Joan Carles (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- (2001). *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- MONIOT, Henri; SERWANSKI, M. [dir.] (2000). *L'histoire et ses fonctions: Une pensée et des pratiques au présent*. París: L'Harmattan.

- NIETZSCHE, Friedrich (2006 [1873]). *Segunda consideración intempestiva: Sobre la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- NORA, Pierre (1984). «Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux». A: NORA, Pierre [dir.] *Les lieux de mémoire*. Vol. 1: *La République*. París: Gallimard.
- PAGÈS, Joan (2008). «El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* [Barcelona: Graó], núm. 55, p. 43-53.
- (1997). «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales». A: BENEJAM, P.; PAGÈS, Joan [coord.] *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori, p. 209-226.
- PAGÈS, Joan; CASAS, Montserrat (2005). *Republicans y republicanas als camps de concentració nazi: Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació.
- PALTI, Elías (2002). *La nación como problema: Los historiadores y la «cuestión nacional»*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- POLLACK, Michael (2006). *Memoria, olvido, silencio: La producción social de identidades frente a situaciones límites*. La Plata (Argentina): Al Margen.
- PORTELLI, Alessandro (1991). «Lo que hace diferente a la historia oral». A: SCHWARZSTEIN, Dora [comp.] *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- RICOEUR, Paul (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-UAM.
- RUIZ VARGAS, José María (2006). «Trauma y memoria de la Guerra Civil y de la dictadura franquista». *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, núm. 6. Versió electrònica disponible: <<http://hispanianova.rediris.es>>.
- SARLO, Beatriz (2005). *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SONTAG, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Alfaguara.
- TODOROV, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós. [Original en francès: 1998]
- TRAVERSO, ENZO (2006). *Els usos del passat: Història, memòria, política*. València: PUV. [Original en francès: 1995]
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole; NOURRISSON, Didier [comp.] (2003). *Idéntités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- VIDAL NAQUET, Pierre (1994). *Los asesinos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- YERUSHALMI, Y. (1989). «Reflexiones sobre el olvido». A: *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 13-26.