



Joan Pagès i M. Paula González (comp.)

## **Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes**

**D O C U M E N T S**



Joan Pagès i M. Paula González (coords.)  
Ivo Matozzi, Charles Heimberg, Benoît Falaize, Silvia Finocchio,  
Nelson Vásquez i Ricardo Iglesias

# Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes

Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Publicacions  
Bellaterra, 2009

Imatge de la coberta  
*La persistència de la memòria* de Salvador Dalí  
© Salvador Dalí, Fundació Gala-Salvador Dalí, VEGAP, Barcelona, 2009

Primera edició: juny de 2009

Edició i impressió  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Publicacions  
Edifici A. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain  
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39  
sp@uab.cat  
<http://publicacions.uab.cat/>

Impress a Espanya. Printed in Spain

Dipòsit legal: B-32170-2009  
ISBN 978-84-490-2599-0

# Índex

|                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| PRESENTACIÓ . . . . .                                                                                                                        | 7  |
| ELS AUTORS . . . . .                                                                                                                         | 9  |
| 1. HISTÒRIA, MEMÒRIA I ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA: CONCEPTES, DEBATS<br>I PERSPECTIVES . . . . .                                             | 11 |
| 1.1. El concepte de <i>memòria</i> . . . . .                                                                                                 | 11 |
| 1.2. Història i memòria . . . . .                                                                                                            | 12 |
| 1.3. Memòria i memòries . . . . .                                                                                                            | 14 |
| 1.4. Memòria i oblit . . . . .                                                                                                               | 17 |
| 1.5. La memòria i les seves construccions . . . . .                                                                                          | 19 |
| 1.6. La memòria i els testimonis . . . . .                                                                                                   | 22 |
| 1.7. La història i la memòria a l'escola . . . . .                                                                                           | 23 |
| 1.8 Història i memòria en l'ensenyament: reptes per a la didàctica de la història.                                                           | 27 |
| Bibliografia . . . . .                                                                                                                       | 30 |
| 2. MEMÒRIA I ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA A ITÀLIA: 1970-2007.. . . . .                                                                        | 33 |
| 2.1. Presentació . . . . .                                                                                                                   | 33 |
| 2.2 Tres fils i una periodització . . . . .                                                                                                  | 33 |
| 2.3 De la recerca a la didàctica . . . . .                                                                                                   | 39 |
| 2.4. La memòria en l'ensenyament del segle xx . . . . .                                                                                      | 45 |
| 2.5. La salvació de la història escolar en la memòria? . . . . .                                                                             | 48 |
| Bibliografia . . . . .                                                                                                                       | 50 |
| 3. EL TREBALL DE MEMÒRIA I L'APRENENTATGE DE LA HISTÒRIA A LA SUÏSSA<br>FRANCÒFONA: EL PROJECTE DE LA CASA DE LA MEMÒRIA DE GINEBRA. . . . . | 53 |
| 3.1. Introducció . . . . .                                                                                                                   | 53 |
| 3.2. La memòria, un component de la gramàtica de la història . . . . .                                                                       | 56 |
| 3.3. Memòries i horitzons d'espera . . . . .                                                                                                 | 61 |
| 3.4. Una pedagogia de la memòria . . . . .                                                                                                   | 62 |
| 3.5. El projecte de la Casa de la Memòria de Ginebra . . . . .                                                                               | 63 |
| Bibliografia . . . . .                                                                                                                       | 65 |
| 4. L'ENSENYAMENT DE LA <i>SHOAH</i> DAVANT D'ALTRES TEMES CONTROVERTITS<br>A L'ESCOLA FRANCESA: REPTES PEDAGÒGICS I DE MEMÒRIA . . . . .     | 69 |
| 4.1. Una investigació que posa els límits a les recerques en didàctica. . . . .                                                              | 71 |
| 4.2. «Ensenyar la <i>Shoah</i> ?», unes classes diferents de les altres . . . . .                                                            | 73 |

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3. Les dificultats pròpies de l'ensenyament de la <i>Shoah</i> . . . . .                                                            | 74  |
| 4.4. Encara es pot ensenyar l'extermini dels jueus a França... . . . . .                                                              | 77  |
| 4.5. Conclusions programàtiques rellegides en funció dels interrogants actuals                                                        | 77  |
| 4.6 Conclusió . . . . .                                                                                                               | 79  |
| Bibliografia . . . . .                                                                                                                | 80  |
| <br>                                                                                                                                  |     |
| 5. MEMORIA, HISTORIA Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA. DE APRENDER DE MEMORIA<br>A ENSEÑAR PARA LA MEMORIA LA HISTORIA RECIENTE. . . . .   | 83  |
| 5.1. Introducción . . . . .                                                                                                           | 83  |
| 5.2. Aprender de memoria que los argentinos son blancos . . . . .                                                                     | 83  |
| 5.3. Enseñar para la memoria la historia reciente . . . . .                                                                           | 89  |
| 5.4. Una trama más compleja para la relación historia, memoria y educación .                                                          | 96  |
| Bibliografía . . . . .                                                                                                                | 99  |
| <br>                                                                                                                                  |     |
| 6. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA EN LA HISTORIA RECIENTE<br>DE CHILE. UNA TAREA PENDIENTE EN EL MUNDO ESCOLAR. . . . .      | 103 |
| 6.1. Introducción . . . . .                                                                                                           | 103 |
| 6.2. Las memorias colectivas: una discusión teórica. . . . .                                                                          | 104 |
| 6.3. La «memoria emblemática»: nudos problemáticos y convocantes. . . . .                                                             | 112 |
| 6.4 Profesores y alumnos: memoria y memorias colectivas. . . . .                                                                      | 114 |
| 6.5. A modo de conclusión. . . . .                                                                                                    | 118 |
| Bibliografía. . . . .                                                                                                                 | 119 |
| <br>                                                                                                                                  |     |
| 7. LA MEMÒRIA I L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA A CATALUNYA: REFLEXIONS SOBRE<br>ALGUNS ANTECEDENTS I SUGGERIMENTS PER AL FUTUR. . . . . | 121 |
| 7.1. Introducció . . . . .                                                                                                            | 121 |
| 7.2 Quan la memòria era recórrer al record de les vivències i a la història oral                                                      | 122 |
| 7.3. Els orígens i significats de la memòria en l'ensenyament de la història . .                                                      | 125 |
| 7.4. Les relacions entre la memòria i la història en l'ensenyament. . . . .                                                           | 127 |
| 7.5. Alguns suggeriments per al futur . . . . .                                                                                       | 131 |
| Bibliografia . . . . .                                                                                                                | 133 |

## Presentació

Les IV Jornades de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, que van tenir lloc al febrer del 2007 a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), van estar dedicades a l'ensenyament i l'aprenentatge de la memòria històrica en l'educació primària i secundària. En aquelles jornades, amb investigadors convidats de diferents països europeus i llatinoamericans i amb la participació de professors de primària, de secundària i d'universitat, es van contrastar perspectives i es van valorar els problemes, les possibilitats i les estratègies per a l'ensenyament de la història i de la memòria històrica, es van analitzar les finalitats de l'ensenyament de la memòria històrica en relació amb l'educació per a la ciutadania i es van donar a conèixer experiències d'aula.

La realització de les Jornades va tenir el suport del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, del Programa per al Memorial Democràtic de la Conselleria d'Interior, Relacions Institucionals i Participació de la Generalitat de Catalunya, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i de la Xarxa Incentivadora de la Recerca Educativa de les Ciències Socials (XIRE). A més, va disposar d'un ajut de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (2006/ARCS2/00060). Van participar en la seva organització els membres de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, coordinats per Joan Pagès, especialment M. Paula González, Neus González, Jesús Granados, Rodrigo Henríquez, Cecília Llobet i Montserrat Oller, a més d'Alfons Valenzuela i Marisol Sanahuja des de la Secretaria.

Atesa la riquesa del debat i de les diverses perspectives presentades a les Jornades, ens va semblar rellevant recollir les ponències en aquest llibre per tal de fer dialogar per escrit les diverses aportacions compartides oralment. Per a la seva edició, hem respectat el bilingüisme de la trobada, atès que les presentacions en italià i en francès van ser traduïdes simultàniament al català i les ponències dels investigadors de l'Amèrica Llatina van ser presentades en castellà.

L'obra comença amb un capítol on s'exposen els conceptes clau de les Jornades —memòria i història— i la seva arribada al camp de les ciències socials i la seva didàctica, a més de presentar les principals aportacions i punts de debat de les Jornades. A continuació, apareixen les perspectives europees i llatinoamericanes al voltant de la història, la memòria i l'escola, i l'ensenyament de la història, amb els treballs d'Ivo Matozzi (Itàlia), Charles Heimberg (Suïssa), Benoît Falaize (França), Silvia Finocchio (Argentina), Nelson Vásquez i Ricardo Iglesias (Xile) i Joan Pagès (Catalunya).

L'àmplia participació del professorat en les IV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona

va posar de manifest l'interès i la importància de pensar les relacions entre la memòria, la història i l'ensenyament de la història i de les ciències socials. La publicació d'aquest volum pretén aprofundir en el debat sobre els reptes actuals i les qüestions que es presenten en el camp de la didàctica de la història i de les ciències socials. Tant de bo que aquest llibre sigui una aportació en aquest sentit.

JOAN PAGÈS i M. PAULA GONZÁLEZ



## Els autors

**Benoît Falaize.** Docent i investigador de l'Institut National de Recherche Pédagogique (França). Treballa l'ensenyament de temes controvertits de la història francesa i europea. Així mateix, ha realitzat informes de recerca sobre l'ensenyament de la història de la *Shoah*, del genocidi armeni i de la història de la immigració. <falaize@inrp.fr>

**Silvia Finocchio.** Investigadora principal de l'Àrea d'Educació de la Facultat Latinoamericana de Ciencias Sociales. Professora d'Història de l'Educació a la Universidad Nacional de La Plata i de Didàctica de la Història a la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Ha publicat nombrosos articles i llibres, entre els quals destaquen *Enseñar ciencias sociales* i *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. <silfino@flacso.org.ar>

**M. Paula González.** Doctora en Didàctica de les Ciències Socials per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és investigadora docent de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). <mpgonzal@ungs.edu.ar>

**Charles Heimberg.** Docent de la Université de Genève (Suïssa) en l'Àrea de Didàctica de la Història. Ha publicat nombrosos articles i el llibre *L'histoire à l'école: modes de pensée et regard sur le monde*. És coordinador de la redacció de *Cartable de Clio*, revista dedicada a la didàctica de la història. <heimbergch@gmail.com>

**Ricardo Iglesias.** Professor i investigador de l'Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Xile). Màster en Història i candidat a doctor en Història d'Amèrica Llatina Contemporània per la Universidad Complutense de Madrid. <riglesia@ucv.cl>

**Ivo Matozzi.** Professor de Didàctica de la Història i d'Història Moderna de la Università di Bolonya i d'Història i Ciències Socials de la Libera Università di Bolzano (Itàlia). Actualment treballa temes relacionats amb el currículum, el patrimoni cultural i la formació de professors. Ha publicat nombrosos articles i llibres dedicats a la didàctica de la història i ha estat membre fundador de l'associació Clio '92, que presideix. <ivomattozzi@clio92.it>

**Joan Pagès.** Catedràtic de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya). Soci fundador, expresident i membre de l'actual junta directiva de l'Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las

Ciencias Sociales. Ha publicat nombrosos articles i llibres, entre els quals destaquen *L'educació cívica a l'escola*, *Democràcia i participació*, *Enseñar y aprender ciencias sociales*, *geografía e historia en la educación secundaria*.  
<joan.pages@uab.cat>

**Nelson Vásquez.** Professor i investigador de l'Institut de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Xile). Doctor en Didàctica de les Ciències Socials per la Universitat de Barcelona. <nvasquez@ucv.cl>

# 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*,<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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.<sup>3</sup>

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 fetitxistes 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.<sup>4</sup>

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 (citada 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).<sup>5</sup> 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,<sup>6</sup> 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»<sup>7</sup> —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.<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup>

Per acabar, cal dir que en la bibliografia acadèmica dedicada a la memòria coexisteixen diferents denominacions per referir-se a la seva dimensió de conjunt: *memòria(es)*, *memòria social*, *memòria col·lectiva*, *memòria històrica*.<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup> 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).<sup>12</sup>

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).<sup>13</sup> 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).<sup>14</sup>

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.<sup>15</sup> Jelin (Jelin, 2002), per la seva part, parla de «treballs de la memòria»,<sup>16</sup> 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 passat<sup>17</sup> (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.<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup> 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).<sup>21</sup>

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).<sup>22</sup>

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.<sup>23</sup>

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.<sup>24</sup>

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.<sup>25</sup>

### 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»<sup>26</sup> 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.<sup>27</sup> Aquestes memòries van ser intrínsecament excloents: 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 exclouent, 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, Auschwitz<sup>28</sup> 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.<sup>29</sup> 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).<sup>30</sup> 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.<sup>31</sup> Així, per mitjà de diversos projectes,<sup>32</sup> 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/](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.<sup>33</sup> 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 social<sup>34</sup> 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,<sup>35</sup> 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 entrecreuades 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](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.



## 2. Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1970-2007

Ivo Mattozzi

### 2.1. Presentació

8 de febrer de 2007: a Bellaterra ens vam enfrontar amb el tema de la relació entre memòria i ensenyament de la història.

A Bolonya es va presentar el llibre *Teaching with memories: European Women's Histories in International and Interdisciplinary Classrooms* (Galway [Irlanda], Socrates Thematic Network ATHENA2 i University of Galway Press, Women's Studies Centre, 2006).

Per tant, Catalunya, Espanya, Irlanda, Itàlia i molts altres països europeus estan fascinats per la idea de *memòria*. Fem un pas enrere de prop de trenta anys.

1977: es va desenvolupar a Bolonya el congrés «Història oral: entre antropologia i història», els textos del qual es van publicar el 1978 amb el títol *Le fonti orali* (Milà, Franco Angeli).

1978: es va publicar a Itàlia el llibre de L. Passerini (cur.) *Storia orale: vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, que traduïa assaigs d'historiadors anglesos.

1979: es va desenvolupar a Rimini el congrés «La història: fonts orals a l'escola».

1980: es va publicar el llibre d'Ivo Mattozzi (cur.) *Una via alla storia: Rinnovamento didattico e raccolta delle fonti orali* (Venècia, Arsenale Editrice).

En trenta anys, el diccionari ha canviat: mentre que abans es preferia raonar en termes de «fonts orals» i «història oral», avui es prefereix parlar de «memòria» i de «fonts de memòria»; mentre que fa un temps es provava d'entendre les relacions entre «l'oralitat» de les fonts i de la història i la història, i es reivindicava la legitimitat i l'originalitat de la «història oral» com a forma d'història, ara hi ha una mena de contraposició entre «memòria» i «història», com si la «memòria» fos una alternativa a la «història».

El meu article és un intent d'entendre aquest pas i el pas marcat pel canvi conceptual, per mitjà de la reconstrucció del cas italià.

### 2.2. Tres fils i una periodització

Afronto l'intent de seguir tres fils que s'han desenvolupat de vegades separatament, de vegades entrelaçats entre si: la història oral dels investigadors, la història oral a l'escola, i la renovació de la didàctica de la història i la consolidació del concepte de *memòria*.

Considero que a Itàlia els períodes de la memòria es poden perioditzar com s'exposa a continuació:

- 1965-1990: el període de la història oral o les fonts orals.
- 1990-2007: el període en què s'ha estès la idea de *memòria*, que avantatja la idea d'*història oral*.

En el primer període es distingeixen tres fases.

- 1965-1977: l'època dels pioners. Apareixen les primeres recollides de testimonis orals en la recerca i l'ensenyament.
- 1977-1981: el període de l'afirmació i les crítiques. Apareixen l'assumpció dels testimonis en el món de la recerca acadèmica i la crítica dels testimonis orals.
- 1981-1990: l'època de les recerques sobre els testimonis orals cada cop més acurades.

### ***El període dels pioners i les primeres recollides de testimonis orals***

En aquest període, es van consolidar a Itàlia la recerca i les primeres recollides de testimonis orals per part d'instituts de recerca no universitaris, com l'Institut Ernesto de Martino. Aquestes primeres recollides estaven destinades a la construcció de coneixements antropològics, sociològics i històrics. En aquells anys, els mestres de les escoles primàries i secundàries del Moviment de Cooperació Educativa també feien entrar a classe testimonis per evocar el passat viscut. Va ser emblemàtica l'experiència del mestre Mario Lodi, que el curs 1966-1967 va fer que els seus alumnes de tercer de primària interroguessin l'avi Agostino, un fuster de setanta-vuit anys amb una memòria excel·lent. Això va passar en un poblet de la Llombardia. Pocs anys després, les vicissituds polítiques i socials d'un altre país pròxim van ser explicades per la gent gran als nois de secundària. L'ús escolar de les fonts orals era un filó amagat que corria paral·lel al que havien descobert els investigadors.

La necessitat de fer sentir que cada persona participa en els processos històrics, la voluntat de reduir la separació de l'escola de la societat, la voluntat d'honrar la pedagogia de la recerca escolar i, finalment, l'intent de fer una educació cívica de manera activa, van inspirar l'evocació del passat amb testimonis orals. En efecte, la recerca va nàixer com la prolongació i el complement de l'estudi de l'entorn, més que no pas per la decidida intenció de remodelar la formació històrica. De fet, només a partir del 1977 van aparèixer les primeres reflexions que van connectar la pràctica de la història oral amb el debat sobre l'ensenyament de la història i que van intentar assignar un paper definit a l'ús de les fonts orals en el terreny específic de la didàctica de la història.

### *La crítica de les experiències pioneres*

L'alumne era conduït al llarg de les quatre fases canòniques del mètode històric positivista (eurística, crítica, síntesi i exposició). Però una manca d'actualització històrica va portar els mestres a estar poc atents a l'hora d'establir els objectius i els continguts. Potser la història oral estava carregada de deures i finalitats, com si una sola experiència i els continguts d'una classe haguessin de recollir tot el ventall d'objectius. Algunes vegades, els mateixos objectius i els mateixos continguts eren proposats a segon, tercer, quart o cinquè: sense jerarquització i sense progressió. Altres vegades, fins i tot, els continguts de la recerca eren fútils o banalitzats, perquè eren inadequats per estimular alguna cosa més que observacions òbvies sobre les diferències entre ahir i avui. Sobre aquestes bases es van comprovar efectes paradoxals. El supòsit correcte que la història oral serveix per donar a conèixer el mètode va acabar en una ambigua metodologia que va reduir l'ensenyament a una revelació de petits procediments, petits artificis, petites receptes per solucionar problemes insubstancials. Els objectius van patir una distorsió perjudicial. Com que només s'establí l'oposició «avui/abans» (un abans indeterminat a l'època dels avis o bé a l'època dels pares), el sentit de la història que van despertar les experiències es va reduir al sentit del canvi en una època indeterminada. Com que el canvi es va presentar especialment en el material, l'alumne va quedar condicionat a valorar el passat segons les respostes a les necessitats actuals. Això feia sentir el passat com una cosa morta, una cosa que el present havia superat i que no podia tenir cap funció en la nostra vida. Les fonts van ser valorades com els testimonis d'una cosa «antiquada» que es podia evocar afectivament, però sense que la reconstrucció produís consciència crítica.

Per aquest camí, va guanyar terreny el sentit fal·laç de la linealitat de la història i l'infal·lible progrés d'una situació pitjor a una situació millor. En altres casos, els canvis entre l'avui i l'abans es van poder observar en les tradicions populars. Un cop més, el passat apareixia mort, perquè era abolit des del present o des del progrés. La conclusió va ser llavors l'elegia o el lament pel temps abolit i l'intent de ressuscitar-lo amb dramatitzacions. En qualsevol cas, es van suscitar un sentit del passat i un sentit del temps contraproductius respecte dels objectius de la formació històrica.

A l'escola secundària, on els objectius eren més ambiciosos i els temes més complexos, els testimonis orals van ser més rics, més eloqüents, més diversificats pel que fa als continguts. I precisament aquesta gran riquesa i eloqüència va portar a abandonar la tasca de l'elaboració, de la interpretació, de la síntesi. Es va tendir a deixar la paraula als informadors, i els historiadors recol·lectaven les fonts i les segmentaven per temes. Un altre defecte era la redacció dels qüestionaris: sovint no tenien en compte «la dimensió pròpia de la memòria» (Passerini i Scaraffia, 1977) i es caracteritzaven per un plantejament de les preguntes que no tendia a extraure de l'informador el testimoni sobre la pròpia vida, sinó la declaració de judicis i d'informacions complexes sobre situacions generals.

A les escoles secundàries superiors, les escasses experiències mostraven la tendència a no fer servir les fonts orals soles o com a material dominant. Es va preferir combinar-ne la utilització amb les fonts escrites i amb els textos dels manuals. L'a-

proximació a les fonts semblava que es complicava, perquè era menys eludible l'exigència de relació entre el coneixement a través de les fonts orals i la història general. D'aquesta franja escolar procedien les valoracions més dubtoses, que van arribar fins a la franquesa desconsolada de Lamberti: «Sóc conscient del fet que moltes diverses activitats del tipus de les descrites valen més per a la supervivència dels professors que pels efectes formatius sobre els estudiants» (Lamberti, 1979, p. 38).

Les mencions a la Resistència mereixen una referència particular. En general, es van reduir a esdeveniments o episodis de la història local recordats amb intencions edificants i finalitats d'educació cívica. Això era legítim i potser —a alguns nivells— també era inevitable. Però aquells records no es basaven en l'eix de la formació històrica. A totes les experiències es van dedicar les reserves i les crítiques expressades a propòsit d'algunes experiències didàctiques sobre la Resistència a la província de Bèrgam:

La justa exigència de recórrer a l'ús de les fonts orals de les quals s'afirma sovint en les premisses la importància insubstituïble per a una reconstrucció des de baix de la Resistència, produeix després l'efecte contrari. La font oral, en efecte, es tracta amb la mateixa superficialitat amb què s'usen les fonts escrites, sense cap respecte per les seves pròpies peculiaritats, frustrant, per tant, qualsevol contingut alternatiu. A més, la manca de coneixement històric dels fets i de la realitat social que es pretén esbrinar fa sovint que les entrevistes es condueixin de manera aproximativa i preconstituïda, amb la qual cosa es nega a l'entrevistat qualsevol autonomia i espontaneïtat. (Bendotti, Bertacchi i Quarenghi, 1978, p. 97)

La severa valoració de les experiències ja desenvolupades va portar a les conclusions següents:

- no n'hi ha prou amb la constatació de les transformacions al llarg del temps per constituir el sentit del passat i el sentit històric;
- no n'hi ha prou amb el recurs a les fonts orals i amb la cura dels procediments per prendre consciència del mètode històric;
- els continguts de la recerca no són indiferents, però han de ser problemàtics o problematitzats en el decurs de la recerca per poder-los aplicar en les experiències del pensament històric;
- no n'hi ha prou amb la producció de les fonts i amb la seva catalogació temàtica per donar lloc al coneixement històric elaborat.

L'ús —així tan poc aprovable— de les fonts orals semblava una drecera que no va portar a la història i, per tant, no va afavorir la renovació de les perspectives de l'ensenyament de la història.

### *La història oral professional*

Durant els anys 1977-1980 van aparèixer unes vuitanta contribucions en revistes i llibres que portaven la marca d'historiadors professionals. Es van difondre les reflexions i les pràctiques de l'*Oral History* anglosaxona i altres reflexions importants d'historiadors i investigadors de la universitat. Es van posar a punt les crítiques a la producció de testimonis orals i es va reivindicar la necessitat d'assumir-les des d'una perspectiva de construcció dels coneixements caracteritzats per l'ús de les fonts orals, però es va insistir en la necessitat de fer-ne un ús crític i de no considerar-les suficients totes soles. Aleshores van sorgir filons de recerca alternatius a la historiografia consolidada.

La denúncia dels partits i les classes dominants i l'atenció a les raons de les masses anònimes van ser aspectes que van reunir moltes recerques d'història oral portades a terme a Itàlia. En aquest filó es van col·locar obres que havien esdevingut referències clàssiques, com ara les de N. Revelli (Revelli, 1977) sobre el «món dels vençuts», amb els testimonis de la vida ciutadana, i les d'A. M. Bruzzone i R. Farina (Bruzzone i Farina, 1976) sobre les dones de la Resistència, per citar-ne dues de les més conegudes. En aquestes formulacions hi havia la suposició que els testimonis orals, per la seva vivacitat i la seva bellesa, parlaven per si sols i que l'investigador no feia altra cosa que recollir-los amb respecte i donar-los a conèixer amb un comentari que en destaqués els diversos valors expressius i culturals —estrany i contraposats— respecte de la història de les classes dominants. Els investigadors presentaven seleccions de vida sobre les quals es proposava meditar (Guidetti Serra, 1977), exclusions i silencis sobre les quals calia reflexionar (Guiducci, 1977). Eren llibres en què el paper de l'historiador es limitava a promoure l'ús de les informacions memoritzades, recollir i publicar testimonis triats gràcies a la seva immediatesa, vivacitat i novetat temàtica, o pel seu valor documental (Crespi, 1974).

Els antropòlegs i els historiadors de pobles amb una cultura predominantment oral també van dedicar la seva atenció als testimonis orals. La influència de l'antropologia portava a considerar els testimonis orals documents d'història cultural, la interacció —rebuigs, innovacions, modificacions, acceptacions— entre cultura individual i normes, i els valors del grup.<sup>1</sup>

La lliçó principal de la recerca antropològica era el rebuig d'una lectura «factual» dels testimonis orals, és a dir, la seva utilització per a una mera reconstrucció de fets i episodis. La preferència per les autobiografies lliures dels testimonis i per les narracions anàlogues s'explicava amb la finalitat d'arribar, a través d'una història de les mentalitats i de les cultures, «a les arrels de comportaments individuals i col·lectius», que s'exposaven, altrament, de manera mecànica i simple (Levi, Passerini i Scaraffia, 1977, p. 435). Les autobiografies de dones camperoles, de pageses, posaven de manifest les característiques de la identitat femenina i de la percepció del

1. El congrés internacional que va tenir lloc a Bolonya el 1976 amb el títol «Antropologia i història: fonts orals» va ser un moment de comprovació i alhora d'acceleració de les convergències entre antropologia i recerca històrica (Bernardi, 1977; Bernardi, Poni i Triulzi, 1978).

propi cos (Bravo i Scaraffia, 1979); una recerca sobre la classe treballadora torinesa durant el règim feixista podia fer recollir les modalitats de percepció del règim, els canvis d'ideologia del treball, i podia contribuir en una paraula a reconstruir una història de la subjectivitat (Passerini, 1978*b*); el testimoni d'una dona podia revelar quin lloc havia ocupat i ocupava el valor de la família en la seva concepció del món (Jalla, 1980). Fins i tot quan els testimonis feien referència a alguns aspectes i moments de la vida, eren utilitzats per dibuixar el canvi de la percepció dels papers en la família i en el veïnatge en relació amb situacions com la maternitat (Zanolla, 1980). Més enllà de les diferències, aquestes recerques consideraven la història de la vida com el relat d'una successió d'estadis, cadascun dels quals mostrava sentiments d'identitat i valors viscuts progressivament pel testimoni (Berger i Luckmann, 1966).

A la utilització de la font oral com a document de cultura, podem afegir-hi l'atenció pel testimoni oral com a fet expressiu. Alguns investigadors mostren que el testimoni va néixer en un context narratiu estructurat i que prenia forma gràcies a tècniques precises d'exposició. No hi havia tècniques de relat innocents i descriptives (Abrams, 1983). Així doncs, abans de procedir a l'anàlisi dels testimonis era important destacar presències i exclusions, insistències, reticències, èmfasis, desfasmaments i jerarquies de la seva rellevància.

Analitzada des del punt de vista formal, la història de la vida es presentava com una sèrie d'anècdotes lligades al judici del testimoni que les introduïa de tant en tant. A quin dels elements s'havia de prestar més atenció? S'observava l'anècdota com si fos l'element inamovible i cristal·litzat del relat i es considerava que expressava majoritàriament la cultura del grup en el qual naixia i era narrat, mentre que els elements de judici representaven el punt de vista del testimoni en la narració i podien respondre als motius més diversos (Gribaudo, 1987).

El punt entorn del qual versaven totes les afirmacions era la constatació que els testimonis orals són un document de gran eficàcia per dibuixar la subjectivitat de la persona, del grup, de la classe. «Ens informen no solament dels fets, sinó també del que van significar per als qui els van viure i el que els explica; no solament sobre el que les persones van fer, sinó sobre el que volien fer, que creien fer; que creien que havien fet; sobre les motivacions, els pensaments, els judicis i les racionalitats» (Portelli, 1985, p. 56).

En la història oral anglesa confluïen, en canvi, les influències de diverses disciplines, no solament del folklore i de la sociologia, sinó també de la història social de les classes treballadores (Passerini, 1978), i era en la història oral anglesa on es podia identificar la utilització posterior diversa dels testimonis. En deriven descripcions acurades i vives de la vida d'un país o d'un barri, d'una activitat laboral o dels moments de sociabilitat en què es desenvolupaven festes, retrobaments, habilitats professionals, monotonies, diversions i costums diaris. El paper de l'historiador consistia bàsicament en la tria de les fonts entorn d'un tema i el seu muntatge successiu mitjançant paràfrasis, comentaris i exemplicacions. L'historiador intentava així integrar els testimonis els uns amb els altres, per comparar-los i ordenar-los, després, en una narració (Samuel, 1978) o una descripció (Vigne, 1978). A l'historiador no li

interessava tant recollir la unitat d'una història de vida com il·lustrar alguns comportaments col·lectius reconstruïts gràcies a la utilització d'informacions extretes de diverses autobiografies: és per això que prestava atenció a la quantitat i la representativitat dels informadors, i a la formulació del qüestionari.

Aquestes crítiques també es van transferir a la recerca sobre l'ensenyament de la història i van promoure una reflexió important sobre l'ús didàctic de les fonts orals.

### 2.3. De la recerca a la didàctica

Els suggeriments per renovar la didàctica de la història a través del recurs als testimonis orals van néixer en l'àmbit de la història oral anglesa (Taylor, 1978).

En el vessant didàctic, l'experiència de la història oral va ser practicada a Rovereto en els cursos d'educació per a adults. El seu objectiu era permetre als participants reconstruir la seva història i la història del seu propi entorn, recorrent-la críticament. «Segons nosaltres —es declarava en la presentació dels resultats de la recerca— l'estudi de la història té sentit si permet a les persones posar la seva pròpia experiència, les seves pròpies vivències, al costat de les dels altres, si la història que es reconstrueix és també la història pròpia» (Leoni i Zadra, 1980, p. 43). Per això la història oral esdevenia essencial en la recerca històrica: els testimonis vitals dels adults participants en els cursos es van entrellaçar entre si, van intercanviar experiències comunes, van entrar en conflicte, van obligar a debatre i a modificar els punts de vista corresponents i van assegurar que cadascun fos entrevistat i entrevistador alhora. L'operació historiogràfica no es va separar mai del creixement de la consciència col·lectiva. Quan —en un segon moment— la recerca es va estendre més enllà de l'experiència personal dels participants, llavors els docents i els participants en els cursos van recórrer a totes les fonts disponibles: testimonis orals, relacions i documents oficials, material fotogràfic i obres historiogràfiques.

#### *Un camí cap a la història, no història en si*

La suggestió de la història oral també va ser abraçada per un grup de professors d'un institut escolar que formava joves agricultors. El grup em va demanar que portés a terme una experiència de renovació didàctica els anys 1976-1977. Però jo arribava a la reflexió sobre la didàctica de la història com a historiador de l'edat moderna amb la ferma convicció que, per renovar l'ensenyament, calia canviar mètodes i coneixements de la història experta i que els testimonis orals fossin «fonts» que es fessin servir per produir informacions que s'organitzessin en coneixement històric. Aquesta posició va portar el grup a implicar també dos historiadors en la recerca i a pensar la història oral com la propedèutica indispensable per a l'estudi de la història i com a condició per produir *una altra història escolar*. Van ser els estudiants, juntament amb els professors, els que van entrevistar adults que havien viscut a l'època de l'agricultura de parceria i del canvi...

Finalment, les reflexions sobre la recerca es van condensar en una publicació en què els investigadors van posar de manifest la feina de la recerca i els primers resultats: la fase de planificació i la recollida d'entrevistes (Mattozzi, Bonemazzi, Perillo, Brunello i Lanaro, 1980).

L'ús dels testimonis orals ens va semblar que oferia la via d'accés més natural al descobriment del passat pròxim, i les tècniques i els instruments més oportuns per a l'alfabetització històrica. La història oral permet establir rigorosament la historicitat de la vida familiar i personal i posar al capdavant de la història la vida quotidiana i social de les capes historiogràficament ocultes. Això semblava que portaria a un mode fàcil i atractiu de promoure en els estudiants el sentit del passat i la relació entre passat i present. Ens va permetre accentuar les potencialitats i les funcions de la història oral com a mitjà d'introducció del coneixement històric.

Fins llavors s'havien identificat els objectius pedagògics que es buscaven amb l'ús dels testimonis orals: la promoció de la relació entre joves i grans, altrament escassa en l'estructura social actual; l'entroncament entre escola i comunitat amb resultats formatius també per als adults implicats en l'experiència; l'estímul de processos mentals i d'aprenentatge de tècniques de la recerca. Pensàvem que la història oral es revalorava per la possibilitat de motivar més plenament l'estudi de la història i d'atorgar-li objectius més acceptables.

La història oral, de fet, és presonera d'una franja de passat d'uns seixanta o setanta anys dominats per la memòria de dues o tres generacions adultes. Aquest passat, tant el públic com el privat, entra ja salvatgement i a batzegades en el patrimoni intel·lectual dels joves mitjançant l'experiència dels adults i els mitjans de comunicació. No és només qüestió de records directes. El fet és que en els comportaments, en el llenguatge, en la cultura de la gent gran i en la informació dels mitjans de comunicació, els joves aprenen o intueixen una gran quantitat de referències o al·lusions a «fets» inclosos en aquesta franja de passat. La imatge del passat que es van formant és dependent, per adhesió o per contrast, d'aquesta pluja d'informacions i del sentit que els adults volen infondre a la seva experiència. És una imatge que es forma emotivament i, per tant, ha de ser sotmesa al garbell de la crítica.

Però, com que fan referència a la història de la gent comuna, els testimonis orals també desperten amb atractiva vivacitat el sentit i la consciència d'aquell passat que resulta en gran part dissimulat o devaluat per la recerca històrica, sobre la base de la seva irrellevància, o banalitzat perquè és rutinari. En canvi, sotmès al reconeixement històric, revela una riquesa de significats superior a la que semblarien presentar situacions en certa manera excepcionals (Passerini i Scaraffia, 1977).

Amb la recerca oral es busca tenir en compte l'univers de partida i els modes d'aprenentatge agradables als alumnes, englobar i ordenar en el contingut de l'ensenyament els elements escampats de la cultura i transformar en consciència les experiències immediates.

Amb la recollida de les fonts i la seva transcripció i traient a la superfície fets submergits, els estudiants experimenten algunes parts de l'operació historiogràfica. Però si se'ls condueix a les fases més complexes de l'elaboració dels testimonis, de la integració de documents escrits, del registre dels resultats, tindran almenys una



vegada, fora dels manuals esterilitzadors, un contacte directe amb una professió simple, però que només s'entén practicant-la (Braudel, 1973). L'estudiant no es mesura amb els enunciats ja establerts, sinó amb el mateix joc que l'historiador estableix.

Els relats autobiogràfics transmeten amb gran vivacitat el sentit de la història, de la diversitat, del canvi, en un període com el dels darrers seixanta o setanta anys, que inclouen transformacions importants i profundes (Passerini i Scaraffia, 1977). Aquests relats, no obstant això, obliguen també a reconèixer, en el passat pròxim i en la realitat contemporània, la presència plasmadora de passats de diversa profunditat, que permeten identificar, entre les dades del passat, les que són encara vàlides i permeten aïllar tots els punts en què es produeix un curtcircuit entre present i passat (Braudel, 1973). Obliguen a prendre consciència de la força del passat, de la seva inèrcia, de la seva resistència al canvi...

Així, a través de la reflexió sobre els testimonis orals, els estudiants poden començar a intuir alguns conceptes bàsics del coneixement històric: continuïtat, canvi, conjuntura, estructura, temps llarg, temps breu, la combinació de cas i necessitat, d'allò econòmic i mental...

Aquestes posicions van ser exposades en congressos locals de l'Institut d'Història del Moviment d'Alliberament i van confluïr en el llibre publicat el 1980 i en l'informe del congrés nacional «L'ensenyament de l'antifeixisme i la Resistència: didàctica i fonts orals», que l'Institut va convocar el mateix any a Venècia i en el qual van participar historiadors, investigadors en didàctica de la història i professors.<sup>2</sup>

### ***Com la memòria es fa història***

En el llibre *L'ensenyament de l'antifeixisme i la Resistència: didàctica i fonts orals* es van plantejar tots els problemes de l'ús didàctic de les fonts orals. I es va analitzar com els historiadors feien servir les fonts orals i produïen la història oral per tal de traslladar els seus mètodes a l'ensenyament amb l'objectiu de fer correspondre la didàctica de les fonts orals amb els objectius de la formació històrica. A més, es va pensar a donar resposta a tres problemes:

- la identificació de les fases d'un programa de la història oral,
- la manera de conduir els alumnes des de la producció de les fonts fins a la síntesi,
- la relació entre la història oral i la història general.

En resum, va ser un congrés de balanç de les experiències ja conegudes, de fundació d'un mètode i de promoció de l'ús de les fonts orals a l'escola.

L'objectiu era respondre les preguntes «com podem fer que el passat evocat esdevingui coneixement històric?, com podem conduir els alumnes «a la frontera on es fa la memòria històrica»?», segons la perspectiva plantejada per Le Goff (Le Goff, 1980).

2. Les actes van ser publicades amb el títol *La storia: fonti orali nella scuola*, Venècia, Marsilio, 1982.

Una anàlisi molt conscienciosa de les tipologies de testimonis orals disponibles ens va portar a concloure que la *tranche de vie* i «la història de vida» constituïen els tipus primordials de testimonis utilitzats en la història oral, la principal característica de la qual era la diversitat de testimonis. I aquests semblaven tenir les principals possibilitats de contribuir a la renovació de l'ensenyament de la història: tant perquè van portar al primer pla temes i grups de les classes subalternes, l'existència de les quals havia estat silenciada en la història escolar, com perquè van ampliar l'univers historiogràfic a temes deixats de banda per la historiografia contemporània, afectada per les indeterminacions i l'abstracció de les síntesis politicoideològiques.

Però observem que es va treballar alhora amb fonts orals i operacions historiogràfiques. De fet, les operacions historiogràfiques estructuraven la selecció dels records i els esdeveniments explicats, en una interpretació historiogràfica (i en una narració literària, com passa sovint), i alhora ofereixen un material documental al qual pot arribar l'investigador. Justament perquè es presenten conjuntament com a fet expressiu i document, indueixen els historiadors a diferents aproximacions metodològiques.

En qualsevol cas, per evitar un ús banal dels testimonis cal subratllar bé el fet que cada testimoni és un historiador a la seva manera, ja que porta a terme algunes operacions historiogràfiques. Elabora la història pròpia o aliena dins de les mateixes concepcions i els mateixos valors, i segons les pròpies modalitats de percepció del passat, la pròpia habilitat d'organització de les informacions i els propis esquemes cognitius i conceptuals.

### ***Els objectius de l'educació històrica***

Els criteris de selecció inherents a la naturalesa de les fonts orals i de la història oral van haver de trobar correspondència en altres criteris fixats en el terreny didàctic. Per aconseguir-los, va caldre preguntar-se sobre els objectius de la formació històrica i el paper de la història oral.

A nosaltres ens va semblar que la primera finalitat era la formació de la consciència històrica com a dimensió cultural que potencia les capacitats d'observació i anàlisi dels nivells en què es descompon la realitat.

La consciència històrica requereix que es construeixi i es materialitzi l'estudi sistemàtic dels resultats i els problemes de la recerca historiogràfica, és a dir, sol·licita el coneixement del passat de les societats humanes i l'assimilació dels conceptes de base de cada enunciat històric, però es concreta també amb l'adquisició d'una cultura i un pensament històrics, entesos com la disposició permanent a utilitzar el codi historiogràfic per analitzar objectes i comportaments humans.

Així doncs, el saber sistemàtic i la consciència metodològica no són eliminables si no es vol reduir la consciència històrica només a una tècnica de pensament o només a un conjunt d'informacions sobre el passat.

Però els processos històrics són complicats i el saber històric sistemàtic hauria de ser el resultat d'operacions mentals més articulades que no pas llegir, entendre i memoritzar les afirmacions del llibre de text.

En les recerques expertes, en les experiències escolars basades en l'ús dels testimonis orals, en les reflexions teòriques que les van analitzar i en les propostes de treball elaborades els anys 1976-1982, ja hi havia totes les condicions per a la transposició metòdica de les fonts de memòria en coneixements històrics controlats i en l'ús didàctic més productiu. Però, en els llibres, la paraula *memòria* apareixia poc; per exemple, apareixia en el títol de l'article «Memoria collettiva e storia dalla prima guerra mondiale alla Resistenza...» i en alguns assaigs, però sense ser tematitzada i sempre en funció de la reflexió sobre les fonts oral. En altres publicacions, fins als anys vuitanta el terme *memòria* va ser usat en sentit metafòric.<sup>3</sup>

### *La desmemòria de la memòria*

Després, en canvi, el lèxic va començar a prendre un altre camí. El 1980 es van publicar les veus *memòria* i *història*, de J. Le Goff, a l'enciclopèdia Einaudi, i l'assaig d'aquest autor sobre la memòria ha constituït un punt de referència important. Als anys vuitanta també el món acadèmic italià es va veure influït per l'emergència de la memòria, que es va manifestar primer en els assaigs de Yosef Yerushalmi (Yerushalmi, 1983) i Pierre Nora.

Aquests textos identificaven la memòria com una forma primitiva o arcaica oposada a la consciència històrica moderna. Però van cridar l'atenció dels historiadors sobre la relació entre historiografia i memòria, que va inspirar el 1989 la fundació de la revista *History and Memory* i va portar a la producció d'una gran quantitat d'obres d'historiadors que portaven en el títol la paraula *memòria*.<sup>4</sup> «L'emergència de la memòria com a paraula clau va ser un canvi determinant en la pràctica lingüística» (Klein, 2000, p. 129). El 1985, el Moviment de Cooperació Educativa va emprendre la iniciativa de promoure la història oral a l'escola des de l'etapa obligatòria. Primer va organitzar un congrés i després en va publicar les actes en el llibre titulat *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo...* Com es pot comprovar, «memòria» i «història oral» es van considerar lligades, però el primer terme va ser usat amb una intenció evocadora i el segon, com un terme tècnic que explicitava el primer.

El llibre contenia, en canvi, l'assaig «La memoria tra sapere quotidiano e storia», en què Giovanna Lazzarin analitzava el mode de recordar dels alumnes d'onze i dotze anys, exhortava a parar atenció a l'espai comunicatiu de la memòria i a les pràctiques de producció de la memòria a escola, i proposava anar a la recerca de la memòria com a consciència històrica quotidiana (Lazzarin, 1985). L'autora sostenia que la memòria dels escolars, deixant que s'expressi i treballant-hi sense pressa, és

3. Com en el llibre de P. BERTOLUCCI i R. PENSATO (cur.) (1985), *La memoria lunga: Le raccolte di storia locale dall'erudizione alla documentazione*, on es recollen reflexions sobre problemes d'arxiu dels nous materials útils per a la reconstrucció de les històries locals.
4. Per exemple, també a Itàlia M. Isnenghi (Isnenghi, 1996) va tenir cura de la publicació *I luoghi della memoria: Simboli e miti dell'Italia unita*.

una manera d'afrontar el deure de la formació històrica sense obrir un debat perjudicial entre «la història viscuda» i «la història dels historiadors». En aquest sentit, l'estatut de la memòria pot assemblar-se a l'estatut històric.

Després es va fer un ús didàctic de les fonts orals a les escoles, però això sempre va ser una pràctica de pocs professors.<sup>5</sup> Els investigadors van continuar publicant llibres basats en la recollida i l'elaboració de testimonis orals.<sup>6</sup>

Mentrestant, la recerca s'afinava més i va acollir el suggeriment de la memòria, especialment gràcies a Luisa Passerini, que va entrelaçar les seves pròpies reflexions sobre la relació entre fonts orals i memòria i sobre la construcció de la memòria. En els títols dels seus dos llibres —*Storia e soggettività: Le fonti orali, la memoria* (Passerini, 1988) i *Memoria e utopia: Il primato dell'intersoggettività* (Passerini, 2003)— es pot observar gairebé el pas de «l'edat de la història oral» a «l'edat de la memòria». En el primer títol, les fonts orals i la memòria estan lligades a la subjectivitat; en el segon, la paraula *memòria* està sola i està lligada a la intersubjectivitat: la memòria s'hi tematitza com el conjunt de pràctiques a través de les quals determinades representacions del passat es conserven i es transmeten dins d'una societat. La narració es considera la cèl·lula elemental d'aquestes pràctiques.

Per tant, l'anàlisi es trasllada del testimoni oral com a producte de les funcions de la memòria, a la memòria com a funció d'elaboració de les representacions del passat en el joc entre subjectivitat i intersubjectivitat. En els títols dels assaigs dels historiadors s'evidencia que la memòria era part d'un problema metodològic i un objecte d'anàlisi històrica. En canvi, en l'àmbit educatiu, la memòria ha estat considerada com si ella mateixa fos història.

Per part de l'escola, entre les dues obres de Passerini, el 1996, es va signar el decret amb el qual el Ministeri va imposar a les últimes classes de secundària la història del segle xx. Els problemes de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquest període van saltar al primer pla i es va provar de donar-hi solució també amb els recursos de la recerca historicodidàctica i amb l'ús de fonts orals. Però aquesta vegada es va alçar l'onada de la memòria que va submergir tota l'elaboració i les pràctiques relatives a la producció i a l'ús de testimonis orals i de la història oral: la recerca, les reflexions, les discussions, les produccions del temps de la història oral, van quedar amagades i oblidades sota el mantell de la paraula *memòria*. A continuació hi ha alguns exemples d'aquest moment «lingüístic» decisiu i del contagi entre els modes de la recerca i la didàctica, però també del lliscament conceptual.

5. Per exemple, la recollida *Voci e volti della memoria: Testimonianze sul Novecento raccolte nella scuola media di Tempio Pausania* (Satta, 2001), o bé el llibre *1938: I bambini e le leggi razziali in Italia* (Maida, 1999).
6. Per exemple, Maria Bacchi, una mestra de l'MCE i del grup de docents amb els quals vaig començar la posada al punt del programa d'història prioritzant la memòria personal i familiar del nens, ara és investigadora de testimonis orals i productora d'històries orals importants, com *Cercando Luisa: Storie di bambini in guerra. 1938-1945* (Bacchi, 2000).

## 2.4. La memòria en l'ensenyament del segle xx

L'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia Ferruccio Parri va ser el promotor de les recerques sobre la història oral als anys setanta. El mateix Institut ha portat a terme en el trienni 1999-2001, en col·laboració amb el Ministeri d'Educació, una recerca sobre l'ensenyament de la història contemporània i un recorregut de formació dels professors d'història. Es va programar com a recerca històrica i com a recerca i planificació didàctiques. El període objecte de la recerca van ser els anys 1950-1970, que es va preferir perquè en aquestes dècades es van produir alhora la gran transformació de la societat italiana i la formació cultural i professional de la majoria dels professors actualment en servei.

En el tema de la recerca destacava primer de tot la paraula *memòria*: «Memoria e insegnamento della storia contemporanea».<sup>7</sup> Si llegim la presentació de la recerca, ens adonarem millor d'aquesta dominació:

Els educadors-investigadors van portar a terme una comparació crítica entre memòria individual, memòria pública, representacions socials i interpretació historiogràfica, aprofundint en el coneixement del context històric i elaborant un estimulant exercici de memòria mitjançant la reconstrucció de les biografies individuals i col·lectives i la identificació dels vincles amb els esdeveniments. En particular, va ser molt significatiu el procés d'alfabetització del coneixement de les diverses articulacions de la memòria i la seva utilització en funció del coneixement històric, tenint en compte que el professor era testimoni de l'època. Per tant, es van arribar a identificar temàtiques col·lectives com els fluxos migratoris interns, els moviments polítics, socials i religiosos, els moviments feministes, l'escolarització massiva de la població i els canvis a l'escola. D'altra banda, es van identificar cronologies diferenciades de les memòries plurals, privades i polítiques, respecte d'una única periodització històrica.

En aquest discurs es recorre cinc vegades a la paraula *memòria*, mai als termes *història oral* o *fonts* o *testimonis orals*, sinó:

Els instruments de la recerca sobre el terreny van ser l'entrevista i el qüestionari. Es van recollir una cinquantena d'entrevistes en profunditat, vint de les quals es van fer als membres del grup de recerca, mentre que el qüestionari es va subministrar a una mostra nacional d'uns cinc-cents professors. Per consegüent, els professors van utilitzar directament instruments de recerca sociològica: van intervenir en el planejament del text de l'entrevista i el qüestionari, van recollir entrevistes i van subministrar qüestionaris als col·legues. La fase de la direcció de les entrevistes va ser molt important, perquè va permetre als professors-investigadors d'enfrontar-se i d'aprofundir entre ells els problemes relatius a la memòria històrica, en particular en la relació intergeneracional a l'escola.

7. La recerca està documentada a <[www.novecento.org](http://www.novecento.org)> i és objecte de reflexió a Bertacchi i Lajolo (2003).

Les fases de la recerca s'hi descriuen en els termes següents:

- I. Es va realitzar la preparació per a l'ús de la memòria. Els docents van fer servir, sempre de manera més autònoma, els instruments de la recerca, afinant la capacitat interpretativa i l'ús crític de les fonts (en el tercer i en el quart seminaris).
- I. Van iniciar el disseny d'activitats didàctiques, conclòs en el cinquè seminari.
- II. Van començar un exercici de memòria autobiogràfica, en el qual van produir també noves fonts de memòria i documentals, i van entrellaçar la dimensió local de la història amb la general sobre tres àrees temàtiques de la «gran transformació»: *a)* la ciutat i els fluxos migratoris; *b)* el treball i els processos d'industrialització; *c)* la família italiana i el canvi de costums.

D'aquesta manera, els professors, a partir del reconeixement de les formes i les estratificacions de les memòries, van reflexionar sobre una aproximació a la història que tingués en compte els diferents temes i les diverses generacions presents a l'escola, i es van preguntar també sobre noves estratègies comunicatives per adoptar en l'ensenyament. El recorregut de la recerca va ser, per tant, un recorregut cognoscitiu de base historicosociològica, d'adquisició d'instruments metodològics, de pràctiques educatives, però també va ser un recorregut subjectiu diferent de la recuperació i la construcció de la memòria, que va fer emergir el problema de la responsabilitat educativa en la relació intersubjectiva i intergeneracional entre docents i alumnes. A partir de les respostes a les entrevistes i fins al planejament dels recorreguts didàctics, hi va haver en els professors-investigadors un itinerari de maduració de la construcció de la memòria que va modificar profundament la percepció dels esdeveniments històrics i de la divisió periòdica, com es destaca clarament en el planejament de les activitats de laboratori. La conclusió és que la formació dels docents d'història ha de ser un binomi articulat entre memòria/es i saber històric.

Com es veu, hi ha un gran flux de «memòria» declinat amb moltes especificacions i mai una referència a la història oral o a les fonts orals. En el projecte tampoc no hi ha la memòria produïda algunes dècades abans també pel mateix institut.

Una broma de la memòria? Una voluntat de fer aparèixer la recerca més original, canviant el lèxic i tallant els ponts amb aquell passat que de fet podria ser invocat amb mèrit de l'Institut i com a prova d'una línia de recerca consolidada?

### *La memòria autobiogràfica*

En l'àmbit de l'educació dels adults, l'especialista Duccio Demetrio va esdevenir el defensor de la virtut formativa de les «memòries» autobiogràfiques (Demetrio, 1996). A més de proposar-les en els cursos de formació per a adults, també ho va fer a un consorci de vuit municipis de la zona sud de Milà. Aquests municipis van acceptar portar a terme la proposta de producció de testimonis orals, que consideraven:

- un projecte cultural de reconstrucció de la història local i l'evolució de les comunitats en el segle XX;
- un projecte social d'implicació dels habitants en el redescobriment del passat i els canvis de la vida dels pobles per convertir les noves generacions en més conscients del present i en participants de la vida col·lectiva.

El projecte de recerca i conservació de les memòries individuals i col·lectives es basa en la consciència del valor de la memòria històrica de cada comunitat com a patrimoni cultural i social.

La iniciativa de recollida i estudi de les històries de vida de 15-20 persones grans per cada municipi pot ser una oportunitat per reflexionar sobre els canvis ocorreguts en el temps i una possibilitat de reconstrucció de la identitat col·lectiva, sovint minada per la fragmentació de les consciències i la cultura, l'anivellament temporal i existencial.

Com que els narradors es van identificar entre les persones grans dels municipis implicats, les entrevistes autobiogràfiques també tenien l'objectiu de revalorar aquestes persones com a figures socials importants: guardians de la història oral del país, podien ser estimulats a recórrer amb la seva mirada personal l'existència quotidiana i els moments culminants, les activitats, les tradicions, els canvis viscuts per la comunitat.

Sobre la base de les històries recollides es produiran monografies locals.

Com es pot veure, la referència a la memòria no anul·la la de les històries de vida i la història oral, però també en aquest cas la iniciativa es presenta com si no hi haguessin hagut mai una elaboració anterior.

La direcció va ser a càrrec d'un professor d'educació d'adults i la recollida de les històries va ser a càrrec del grup de recerca en metodologies autobiogràfiques. Els historiadors no hi van intervenir.

És un indicatiu que la «memòria» es considera una alternativa a la història (Bédarida, 1993). I, en efecte, en l'exaltació de la metodologia de les històries de vida no hi ha cap memòria del treball i el mètode de l'*Oral History* i de les tasques desenvolupades als anys setanta, que, en canvi, entrellaçaven les històries vitals amb altres fonts per tal de reconstruir el passat d'una comunitat.

### *Els museus i els dies de la memòria*

En la tendència a substituir l'evocació de la memòria pel coneixement historiogràfic va sorgir també la moda de constituir els «museus de la memòria». El mateix grup de recerca dirigit pel professor Demetrio va plantejar la creació del Museu de la Memòria i va assegurar:

[...] constituirà el segon pas de la iniciativa per concretar i donar continuïtat a les finalitats culturals i socials de la recerca.

Durant les trobades amb els narradors, se'ls proposarà d'ensenyar cartes, objectes, fotografies que puguin fer més significatiu el relat i que, si els entrevistats ho desitgen, podrien constituir un material preciós per a la construcció del Museu de la Memòria [...] El museu es concep com un centre polivalent al servei del territori per a la difusió d'una cultura de la memòria. Entorn del primer nucli de narradors i lectors es constituirà, gràcies a la direcció de grups de lectura i a la formació de nous col·leccionistes d'històries, un grup d'estudiosos de la memòria procedent de diversos municipis que treballaran en la constitució del museu [...]

També aquestes paraules mostren que la memòria s'entén com el substitut de la història. Abans hi havia els museus històrics i ara hi ha els museus del record del passat.

Finalment, el culte a la memòria s'exalta en els «dies de la memòria», durant els quals s'organitzen, per obligació institucional, esdeveniments commemoratius dels fenòmens deixats de banda per l'ensenyament de la història: per exemple, la *Shoah* o l'extermini d'italians per part de l'exèrcit iugoslau.

Quan s'acosta la data, els professors es mobilitzen per tractar del tema imposat per llei. L'obligació legal pot ser completada amb activitats que fan referència a la història, però molt més sovint amb activitats d'evocació literària, teatral o cinematogràfica. Al cap i a la fi, els estudiants poden aprendre sobre la *Shoah* o les fosses en textos històrics, però també o només a través de contes funcionals: ens podem acontentar cridant la seva atenció sobre el fenomen i introduint en la seva memòria la informació i l'emoció que generen les commemoracions oficials i les representacions artístiques. També en aquest cas la reconstrucció històrica és substituïda per l'evocació afectiva dels fets.

## 2.5. La salvació de la història escolar en la memòria?

S'ha demostrat la ineficàcia de l'ensenyament de la història. Els estudiants o no aprenen els coneixements històrics durant l'etapa escolar o no tenen memòria del que han après. En qualsevol cas, no disposen ni de l'ensenyament de la cultura històrica, ni del pensament històric, ni de la consciència històrica. La consciència de la ineficàcia de l'ensenyament de la història ha arribat a tal punt que fa pensar que és del tot inútil i que se'n podria fer menys. En aquesta situació, la memòria esdevé una taula de salvació?

Com s'ha escrit, «la memòria abraça i recull el passat amb una xarxa de malles més amples que les de la matèria tradicionalment anomenada *història*, atès que diposita una dosi molt més gran de subjectivitat, de “vivència”. Sembla com una història menys àrida i més “humana”» (Traverso, 2007, p. 9). Pensada així, sembla més atractiva, més suggestiva, més formativa que la història escolar. Però és ben bé així?

En l'exaltació de la memòria en contraposició, explícita o implícita, amb la història, el que es veu menys és l'actitud crítica envers la memòria. La memòria també s'equipara amb la història, ja que produeix representacions del passat, i es prefereix



a la història perquè és més calenta, més emocionant, més plena d'experiències subjectives dels fets i els processos històrics, però, en l'àmbit escolar, no se sotmet a la crítica com van ser-ho el testimoni oral i la història oral, i com ho ha estat sempre el coneixement històric. La seva relació amb la realitat dels fets, els modes i les operacions cognitives amb què els records de la memòria s'elaboren en representacions, no estan estudiats, però l'homologia entre l'estatut de la història i el de la memòria es considera un argument per considerar la memòria suficient per si mateixa. En canvi, per produir rememoracions, la memòria com a arxiu ha de ser submergida en un procés de construcció de representacions del passat anàleg al de la construcció històrica. Hi intervenen la personalitat del testimoni, amb les seves capacitats, els seus valors, les seves visions del món, etcètera, les seves habilitats per dur a terme les operacions cognitives d'organització de les informacions i de relació entre present i passat, i la seva capacitat de teixir el discurs o el text escrit. Però els records són individuals i es basen en una sola font: la memòria personal elaborada socialment. En canvi, la història ha de fer ús de totes les empremtes possibles i ha de sintetitzar informacions produïdes a través de més instruments per fer un fet social dels casos personals.

A més, l'acceptació acrítica de la perspectiva de la memòria no crea desconfiança si prevalen usos retòrics, sense atenció al valor semàntic de la paraula *memòria*. Així, els arxius i les col·leccions fotogràfiques es converteixen en memòria històrica d'un territori. I si uns professors desenvolupen una recerca historicodidàctica del passat de l'escola en l'època del franquisme, l'anomenen *memòria de l'escola*, i no *història* —com seria més oportú—, perquè la memòria es percep com un terme més modest, però també superior al d'*història*, perquè té més càrrega de valor educatiu i, per consegüent, és més convenient en les activitats escolars.

Però, d'aquesta manera, d'una banda, no es formen el pensament històric i la cultura històrica, i, de l'altra, es fa interessant només la representació del passat que es constitueix a partir de la subjectivitat dels testimonis i s'acostuma a considerar la història com una freda construcció intel·lectual i a subvalorar-ne o a desconèixer-ne la comprensió cognitiva que es fa en la capacitat de representar també els fets petits i plens de temes dins de marcs interpretatius més amplis. Es pot pensar en la diferència que es pot observar i analitzar entre les memòries relatives a la *Shoah* i els llibres que parlen dels problemes historiogràfics que fan referència a l'extermini: les primeres són sens dubte commovedores i promouen l'horror i el rebuig del nazisme, però són els segons els que poden fer reconstruccions més comprensives i plantejar hipòtesis d'explicacions capaces de satisfer la tensió que genera el coneixement total i la comprensió profunda.

Per aquests motius, l'auge de la memòria no pot ser la salvació de l'ensenyament de la història.

## Bibliografia

- ALBANO, I. *et al.* (1985). *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*. Milà: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- ATTI DEL CONVEGNO «L'INSEGNAMENTO DELL'ANTIFASCISMO E DELLA RESISTENZA: DIDATTICA E FONTI ORALI» (1982). *La storia: fonti orali nella scuola. Atti del convegno di Venezia. 12-15 febbraio 1981* Venècia: Marsilio (Comune di Venezia-Università di Venezia).
- ABRAMS, P. (1983). *Sociologia storica*. Bologna: Il Mulino.
- BACCHI, M. (2000). *Cercando Luisa: Storie di bambini in guerra. 1938-1945*. Florença: Sansoni.
- BÉDARIDA, F. (1993). «Mémoire contre histoire». *Esprit*, núm. 193, p. 7-13.
- BENDOTTI, A.; BERTACCHI, G.; QUARENGHI, E. (1978). «Alcune esperienze didattiche sulla Resistenza». *Studi e Ricerche di Storia Contemporanea*, núm. 11, p. 95-109.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1966). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- BERNARDI, B. (1977). «La storia nella storia dell'antropologia». *Quaderni Storici*, núm. 35, p. 325-339.
- BERNARDI, B.; PONI, C.; TRIULZI, A. (1978). *Fonti orali: Antropologia e storia*. Milà: Angeli.
- BERTACCHI, G.; LAJOLO, L. (2003). *L'esperienza del tempo: Memoria e insegnamento della storia*. Torí: EGA.
- BERTOLUCCI, P.; PENSATO, R. [cur.] (1985). *La memoria lunga: Le raccolte di storia locale dall'erudizione alla documentazione*. Milà: Bibliografica.
- BRAUDEL, F. [cur.] (1973). *La storia e le altre scienze sociali*. Bari: Laterza.
- BRAVO, A.; SCARAFFIA, L. (1979). «Ruolo femminile e identità nelle contadine delle Langhe: una ipotesi di storia orale». *Rivista di Storia Contemporanea*, núm. 1, p. 21-55.
- BRUZZONE A. M.; FARINA, R. [cur.] (1976). *La Resistenza taciuta: Dodici vite di partigiane piemontesi*. Milà: Bollati Boringhieri.
- CRESPI, P. (1974). *Esperienze operaie: Contributo alla sociologia delle classi subalterne*. Milà: Jaca Book.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milà: Cortina Raffaello.
- GOFF, J. le (1980). «Memoria». A: *Enciclopedia Einaudi*. Vol. 8. Torí: Einaudi.
- GRIBAUDI, M. (1987). *Mondo operaio e mito operaio: Spazi e percorsi sociali a Torino nel primo Novecento*. Torí: Einaudi.
- GUIDETTI SERRA, Bianca (1977). *Compagne: Testimonianze di partecipazione politica femminile*. Torí: Einaudi.
- GUIDUCCI, A. (1977). *La donna non è gente*. Milà: Rizzoli.
- ISNENGI, M. (1996) [cur.]. *I luoghi della memoria: Simboli e miti dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- JALLA, D. (1980). «Perché mio papà era un ferroviere.... Una famiglia operaia tori-

- nese ai primi del Novecento». *Rivista di Storia Contemporanea*, núm. 1, p. 37-65.
- KLEIN, K. L. (2000). «On the emergence of Memory in Historical Discourse». *Representation*, núm. 69, p. 127-150.
- LAMBERTI, R. (1979). «Esperienze didattiche sulla storia della Resistenza». *Storia e Storie. Quaderni dell'Istituto Storico della Resistenza di Rimini*, núm. 14/15, p. 31-40.
- LAZZARIN, M. G. (1985). «La memoria tra sapere quotidiano e storia». A: ALBANO, I. et al. *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*. Milà: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, p. 62-78.
- LEONI, D.; ZADRA, C. (1980). «Fare e scrivere storia. Una esperienza delle 150 ore. Classe.» *Quaderni sulla Condizione e sulla Lotta Operaia*, núm. 18, p. 43-81.
- LEVI, G.; PASSERINI, L.; SCARAFFIA, L. (1977). «Vita quotidiana in quartiere operaio di Torino fra le due guerre: l'apporto della storia orale». *Quaderni Storici*, núm. 35, p. 433-449.
- MAIDA, B. [cur.] (1999). *1938: I bambini e le leggi razziali in Italia*. Torí: La Giuntina.
- MATTOZZI, I.; BONEMAZZI, L.; PERILLO, E.; BRUNELLO, P.; LANARO, S. (1980). *Una via alla storia: Rinnovamento didattico e uso delle fonti orali*. Venècia: Arsenale Cooperativa.
- PASSERINI, L. (2003). *Memoria e utopia: il primato dell'intersoggettività*. Torí: Boringhieri.
- (1988). *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria*. Florència: La Nuova Italia.
- [cur.] (1978). *Storia orale: Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torí: Boringhieri.
- (1978b). «Storia e identità». *Rivista di Storia Contemporanea*, núm. 3, p. 414-425.
- PASSERINI, L.; SCARAFFIA, L. (1977). «Didattica della storia e fonti orali». *Rivista di Storia Contemporanea*, núm. 4, p. 602-610.
- NORA, P. (1984). «Entre mémoire et histoire». A: NORA, P. *Les lieux de mémoire*. Vol. I. París: Gallimard.
- PORTELLI, A. (1985). *Biografia di una città. Storia e racconto: Terni 1830-1985*. Torí: Einaudi.
- REVELLI, N. (1977). *Il mondo dei vinti: Testimonianze di vita contadina*. Torí: Einaudi.
- SAMUEL, R. (1978). «I villani di Quarry: la vita e il lavoro a Headington Quarry, 1860-1920». A: PASSERINI, L. [cur.]. *Storia orale: Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torí: Boringhieri, p. 115-164.
- SATTA, M. E. [cur.] (2001). *Voci e volti della memoria: testimonianze sul Novecento raccolte nella scuola media di Tempio di Pausania*. Sàsser: Istituto Sardo per la Storia della Resistenza e dell'Autonomia-Edes.
- TAYLOR, L. (1978). «La storia orale nelle scuole». A: PASSERINI, L. [cur.]. *Storia orale: Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torí: Boringhieri, p. 107-112.

- TRAVERSO, E. (2007). *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*. Verona: Ombre Corte.
- VIGNE, T. (1978). «Genitori e figli 1890-1918: distanza e dipendenza». A: PASSERINI, L. [cur.]. *Storia orale: Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne* Torí: Boringhieri, p. 245-258.
- YERUSHALMI, Y. (1983). *Zakhor: Storia ebraica e memoria ebraica*. Parma: Pratiche.
- ZANOLLA, F. (1980). «Suocere, nuore e cognate nel primo '900 a P. nel Friuli». *Quaderni Storici*, núm. 44, any XV, p. 429-450.

### 3. El treball de memòria i l'aprenentatge de la història a la Suïssa francòfona: el projecte de la Casa de la Memòria de Ginebra

Charles Heimberg

#### 3.1. Introducció

Com que vivim en una època de forta tensió de la memòria després de la desaparició anunciada dels darrers testimonis de la *Shoah* i dels estralls humans de la barbàrie feixista, la interacció entre la història i la memòria ens planteja problemes de llegibilitat. Encara som a l'època dels testimonis? En una societat del tot-memòria? Som en un món on la figura de la víctima ha agafat tanta importància que acaba amagant altres aspectes de les tragèdies del passat? En quina mesura les nostres referències de la memòria impliquen tradicions inventades? En la nostra tasca pedagògica, tenim primer de tot un deure de memòria o un deure d'història? Evidentment, a les nostres ments regna una certa confusió que mereix una mica de reflexió.

A l'escola, com en altres llocs, el tema de la memòria està lligat al de la identitat. Tant pel que fa a les persones com pel que fa als grups, implica una determinada forma de pluralitat, i una bona part de bricolatge, que la història de les migracions i de les evolucions socials mai no ha deixat de reforçar. En aparença, la qüestió nacional és la més decisiva en el camp de la construcció identitària. En efecte, és la que més ha alimentat les nombroses tradicions inventades del segle XIX que van contribuir a forjar i a legitimar els múltiples estats nació que han emergit en aquesta època. Des de llavors, la història i la memòria s'han confós molt al servei de les construccions identitàries, però també, desgraciadament, per legitimar unes reivindicacions de poder i de dominació, per exacerbar conflictes i per marcar diferències.

Si la història escolar contemporània ha exercit durant molt temps un paper de transmissió d'aquestes visions tancades sobre si mateixes, avui dia s'ha d'enfrontar amb nous reptes en les nostres societats multiculturals. Importa especialment que esdevingui el vector d'una història de tots, capaç de tenir en compte la comunitat de destinació de la humanitat i de permetre que cadascú hi trobi un lloc (Heimberg, 2005 i 2005b). Això implica que ha d'aconseguir superar la confusió entre història i memòria en què s'han basat la majoria de les manipulacions del passat de les quals ha estat el vector.

Durant l'hivern dels anys 2004-2005, es va presentar la doble exposició «Història i Memòria» a la Suïssa francòfona, al castell de Prangins, després d'un període de conflicte de memòries intens al país.<sup>1</sup> Es tractava aleshores de mostrar paral·lelament els resultats dels treballs de la Comissió Independent d'Experts Suïssa-Segona

1. Vegeu el dossier pedagògic que acompanya aquesta exposició (Fink i Heimberg, 2005) i el dossier pedagògic que acompanya l'exposició del Museu Nacional Suís - Castell de Prangins (5 de novembre de 2004 - 30 de gener de 2005). Encara es pot consultar a: <[www.musee-suisse.ch/bilder/2004/prangins/11/dossier.pdf](http://www.musee-suisse.ch/bilder/2004/prangins/11/dossier.pdf)>.

Guerra Mundial i una sèrie de testimonis filmats de persones que van viure a Suïssa en aquella època, recollits per l'associació Archimobb<sup>2</sup> i presentats amb el títol *La història, sóc jo*. La Comissió d'Historiadors, presidida per Jean-François Bergier, es va constituir el 1996 després de l'escàndol dels fons sense hereus que no es van restituir a les víctimes jueves del nacionalsocialisme que les havien dipositat cautelarment a Suïssa. Els seus treballs i les seves publicacions<sup>3</sup> van donar lloc a fortes protestes entre la població suïssa, ja que una part dels testimonis d'aquella època fosca tenien la impressió de no haver estat compresos i de ser injustament acusats per persones que no tenien en compte el context de l'època. L'associació Archimobb<sup>4</sup> es va esforçar aleshores, no a construir una altra història de l'època amb testimonis, sinó més aviat a donar la paraula a aquesta generació a través de 555 entrevistes de les quals es presentaven al públic uns extractes temàtics amb un dispositiu interactiu que permetia triar el mateix programa.<sup>5</sup>

Sense entrar en els detalls de les confrontacions de memòries que van tenir lloc a Suïssa al llarg d'aquells anys després de la Guerra Freda, es poden posar en evidència alguns elements. Aleshores se sortia d'un llarg període durant el qual havia perdurat el mite d'una Suïssa neutral i independent, la defensa militar, la unitat moral i l'estratègia de retirada en un cau nacional interior de la qual haurien dissuadit l'Alemanya nacionalsocialista d'envair-la; és a dir, una Suïssa la política financera i econòmica de la qual no hauria tingut cap incidència en la matèria; una Suïssa els dirigents de la qual, d'una manera general, haurien respectat tant com era possible tots els seus deures morals respecte de les desgràcies del món.

La realitat històrica era, evidentment, molt diferent, cosa que els historiadors seriosos havien demostrat des de feia molt temps, però sense que mai no se'ls hagués escoltat.<sup>6</sup> El retorn de la memòria que es va manifestar a Suïssa en el decurs d'aquells anys no va permetre continuar negant-ho. Les autoritats suïsses no van acollir molts refugiats, com haurien pogut fer i com havien d'haver fet; van cometre sobretot una greu falta el 1938 quan van suggerir a les autoritats alemanyes que

2. L'associació Archimobb està formada per més de quaranta historiadors, cineastes i periodistes independents de tot Suïssa. Va ser fundada el 1998 per iniciativa del cineasta suís romanx Frédéric Gonseth. Es pot visitar el lloc web <[www.archimobb.ch/index.html](http://www.archimobb.ch/index.html)>.
3. Són vint-i-cinc estudis, corresponents a diversos milers de pàgines, que van ser publicats per Chronos Verlag a Zuric i les referències i els resums dels quals es troben al lloc web <[www.uek.ch/fr/index.htm](http://www.uek.ch/fr/index.htm)>. També se'n pot trobar una síntesi a Commission Indépendante d'Experts Suisse – Seconde Guerre Mondiale, 2002. Vegeu també Boschetti (Boschetti, 2004) i Jost (Jost, 1999).
4. La gestió va ser descrita per una de les seves protagonistes. Vegeu Fink (Fink, 2002 i 2005).
5. Tot el material audiovisual que es va presentar aleshores durant l'exposició està disponible en DVD. Inclou, d'una banda, 64 seqüències temàtiques construïdes a partir d'extractes de les 555 entrevistes (*L'histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse. 1939-1945*), l'exposició Archimobb en 4 DVD (Lausana, Archimobb, 2005) i, d'altra banda, una sèrie de documentals on es proposen alguns d'aquests extractes amb altres tipus d'imatges (*L'Histoire c'est moi. Regards en arrière* [col·lecció de 21 films], Lausana, Archimobb, 2004).
6. Vegeu, en particular, Jost (Jost, 1982) i Bourgeois (Bourgeois, 1998); aquesta última obra és una edició d'articles antics; l'autor ja havia publicat un llibre fonamental sobre el tema un quart de segle abans (Bourgeois, 1974).

marquessin amb una *J* els passaports dels ciutadans jueus alemanys i austríacs, perquè se'ls pogués reconèixer; també van mantenir intenses relacions econòmiques amb Alemanya, fins i tot comprant-hi l'or en grans quantitats; quant als bancs suïssos, no van restituir la integritat dels fons que havien estat dipositats abans de la Guerra per les víctimes del nacionalsocialisme.

Aquestes «revelacions» van provocar molta emoció en la població, en particular entre els testimonis d'aquella època. Articles de premsa una mica cridaners van deixar entendre que tot Suïssa havia estat culpable d'aquella greu situació. Això no va deixar de provocar reaccions molt virulentes per defensar l'«honor» de Suïssa i d'aquesta generació.

Fou en aquest context que una de les dones interrogades per Archimob,<sup>7</sup> Mily Hartmann-Dürr, una artista pintora que treballava com a grafista durant la Guerra, es va expressar d'una manera completament significativa: «Vaig recordar una imatge. Jo sabia nedar. Un dia, a l'Atlàntic, vaig ser arrossegada pel corrent. Vaig sentir alguna cosa, però vaig pensar que era la marea. Ja no aconseguia avançar més. Va venir el meu marit i em va dir: "T'estan xiulant des de la torre". Era una gran torre de fusta. El vigilant havia vist el que passava i va xiular molt fort. Avui és així. Els que són a la torre distingeixen el que va passar: aquí un remolí, allà..., s'hauria d'haver actuat d'una altra manera. Quan érem presoners a dins! Sens dubte, sovint tenen raó: la política dels refugiats, els que van ser rebutjats. Hi ha coses que es van fer malament. Però què voleu, no hi havia visió de conjunt.» El seu interlocutor li va preguntar llavors si n'havia tingut després, i va contestar que no: «N'ha tingut, vostè? És realment difícil.»

Aquesta declaració és sens dubte molt valuosa per a l'ensenyament de la història. Aquest elogi del distanciament i de la utilitat de la mirada històrica sobre el món té encara més valor perquè l'expressa un testimoni. Certament, entre els documents d'Archimob, aquesta declaració és al costat d'altres, d'una altra mena, sobre les certes dels testimonis, sobre el fet que joves historiadors no podrien entendre les condicions de l'època, etcètera. Mereix, no obstant això, ser posada en evidència, perquè ens fa sortir de la trampa de la confrontació sistemàtica entre els testimonis i els historiadors. Ens preserva, així, d'una oposició irreconciliable entre la memòria i la història que ens faria deixar de banda les aportacions de la història oral i ens portaria, d'una altra manera, als mateixos carrerons sense sortida que els que van derivar durant molt temps de la seva fusió.

És útil i important saber distingir bé la història de la memòria per conèixer a la vegada les seves especificitats i les seves interaccions. Per tal de mesurar l'aportació específica del treball històric i el dels testimonis, així com el diàleg que les memòries poden suscitar, aquest tema de les relacions entre la història i la memòria s'imposa com un vertader objectiu d'aprenentatge de la història escolar.<sup>8</sup> Queda per saber sobre quins continguts i en quines condicions.

7. Extracte de la seqüència *L'histoire et moi*, extret d'Archimob (Archimob, 2004).

8. És el que hem intentat desenvolupar a «Entendre des témoins et apprendre l'histoire de la Shoah»,

### 3.2. La memòria, un component de la gramàtica de la història

Sobre quines memòries i quins fenòmens característics de la memòria és pertinent fer treballar els alumnes de l'ensenyament secundari? Quins aspectes de la gramàtica de la història escolar s'han de mobilitzar per als temes de memòria?

Abans de res, cal dir de què està constituïda aquesta gramàtica de la història que s'ensenya a l'escola secundària. Des del nostre punt de vista, inclou molts nivells de lectura de les societats que són examinades pels alumnes. Aquests nivells de lectura es refereixen primer de tot als modes de pensament que caracteritzen la història, en particular la comparació (centrada en el que hi ha en el passat que explica el present, però també en els aspectes estranys i específics del passat), la periodització (que té en compte la pluralitat dels temps i de les durades), així com la consideració dels usos públics de la història en la societat, tant si es tracta de la presència de la història en les obres humanes de qualsevol tipus, en els mitjans de comunicació o fins i tot de les diverses manifestacions de la memòria. També fan referència als plantejaments fonamentals, de caràcter antropològic, que es troben aigües amunt de qualsevol narració històrica, especialment sobre l'estatut de la vida i l'estatut de la mort, les relacions entre els gèneres, però també la inclusió i l'exclusió, l'amistat i l'enemistat, així com totes les formes de dominació (Koselleck, 1997). Un tercer tipus de nivell de lectura fa referència a les temporalitats de la història i la reconstrucció dels presents del passat, ja que cada actor se situa entre un camp d'experiència, un horitzó d'espera (Koselleck, 1990) i un espai d'iniciativa, és a dir, un marge de maniobra més o menys gran sobre el seu propi present; finalment, com que es tracta de la pluralitat de les escales, espacials, temporals o de la societat, es tracta de referir-s'hi per fer sorgir significats diversos i enriquits d'acord amb aquestes perspectives diferents i evitant tancar-se en l'una o en l'altra.<sup>9</sup>

Sobre el tema de la memòria, ens proposem començar a partir d'una síntesi de l'historiador Antoine Prost (Prost, 2000) en la qual es va esforçar a distingir la història de la memòria. D'aquesta manera, es posen en evidència quatre tensions entre els deures d'història i de memòria: la memòria porta a fets precisos que es designen expressament; el deure de memòria consisteix *a priori* a proscriure l'oblit; el tema de la memòria es presenta com àmpliament afectiu; la memòria correspon en general a una visió particular, inscrita en una perspectiva identitària. Per la seva banda, la història té una vocació més exhaustiva, tem l'oblit, es vol més objectiva i tendeix més també a assumir un abast més general, més universal, encara que sovint només sigui a escala nacional. Hi ha, al cap i a la fi, una interacció que és necessària entre la història i la memòria, i no es tracta, doncs, d'estigmatitzar la memòria per valorar la història: és per això que va sorgir la idea de la utilitat d'un vertader treball de me-

---

quadern pedagògic en francès amb un DVD, dins *Survivre et témoigner: rescapés de la Shoah en Suisse* (Pruschy, 2007).

9. Vegeu sobre això el dossier *Les échelles de l'histoire*, a *Le Cartable de Clio*, núm. 6 (2006).



mòria, d'aquí la pertinència de tendir sempre a tornar a posar història en la memòria per afavorir la distància i l'anàlisi crítica.

| El que distingeix la història....                                                                                                                        | de la memòria                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La història investigadora recorre les temporalitats i no és una història antiga.                                                                         | Una memòria biogràfica, amb els seus testimonis, i una memòria cultural dels orígens.                                              |
| La demanda d'història correspon a una postura intel·lectual crítica.                                                                                     | La pregunta social de <i>la</i> memòria és sobretot afectiva.                                                                      |
| La història és una reconstrucció del passat a partir de les preguntes del present.                                                                       | La memòria correspon a una rememoració d'alguns fets del passat.                                                                   |
| <i>La història és una recerca de la veritat i de la unitat del relat de la humanitat que sotmet a la crítica els mites i la invenció de la tradició.</i> | <i>La memòria és una recerca d'identitat de les persones o els grups que passa sovint pels mites i la invenció de la tradició.</i> |
| La història és una pluralitat a partir de la qual <i>es pot</i> construir una unitat oberta.                                                             | La memòria és una pluralitat dividida que així quedarà prefigurant la complexitat.                                                 |
| La història és exercir una mirada densa.                                                                                                                 | La memòria és lluitar contra l'oblit.                                                                                              |

Vegem ara què signifiquen i a què fan referència els diversos elements continguts en aquest quadre recapitulador que pot constituir, aplicant-se a una situació particular que els alumnes estudiïn, un bon suport per a un treball de memòria a classe. Per això ens referim a autors i a conceptes que han emergit de les recerques històriques més recents i que ens semblen directament útils per a la definició d'una història ensenyada poc problematitzada. Sens dubte, no es tracta de recollir tots aquests conceptes tal com vénen, sinó més aviat de desconstruir-los i d'apropiar-nos-els després per extraure'n el que és útil des de la perspectiva de l'aprenentatge de la història.

Així, una història investigadora que no és una història d'antiquari, és una història que s'esforça sempre a fer circular els significats i les qüestions de la història a través del temps i dels contextos de societat diferents a partir de la pràctica de la comparació i la periodització. Aquesta noció va ser introduïda per l'historiador d'història antiga Arnaldo Momigliano (Momigliano, 1992) i resulta molt útil per mostrar els caràcters específics del pensament històric i la raó de ser de la seva mobilització.<sup>10</sup>

Al costat de la memòria, l'egiptòleg alemany Jan Assmann (Assmann, 1997 i 2001) va introduir la distinció entre, d'una banda, la memòria biogràfica o comuni-

10. «Tota la vida —escriu— em vaig sentir fascinat per una categoria professional sorprenentment pròxima a la meua, dotada d'una vocació la sinceritat de la qual és tan transparent, amb un entusiasme tan comprensible i del qual, això no obstant, les finalitats últimes continuen sent profundament misterioses: és un d'aquells homes que s'interessen pels fets històrics sense per això interessar-se per la història. [...] Així, [aquests antiquaris] [...] tenien la capacitat d'apreciar fets sense lligam entre ells, cosa que no ens sembla que derivi d'una recerca seriosa» (Momigliano, 1992, p. 61 i 65).

cativa, que fa referència als fets que es remunten a una o dues generacions, fins a uns vuitanta anys enrere, i respecte als quals els testimonis o els seus fills directes encara poden intervenir; i, d'altra banda, la memòria cultural, que es refereix als fets molt més antics i que proposa sovint un relat dels orígens. Aquest concepte és encara més interessant perquè procedeix d'un ciutadà alemany preocupat pel futur de la memòria de la *Shoah*. El seu origen es troba en les observacions d'aquest autor sobre l'Egipte antic. Així, va comprovar l'existència d'aquestes dues memòries en la durada mitjana de la societat egípcia que estudiava aleshores. Les seves preocupacions més personals sobre el futur immediat del seu propi país, el van dur a aplicar el seu descobriment a la memòria de la destrucció dels jueus d'Europa. Afegim que aquesta distinció s'observa en qualsevol tipus de situacions. L'hem identificat, per exemple, en el moviment obrer ginebrí a propòsit de les referències al municipi de París i de les representacions de què va ser objecte. Abans de la Primera Guerra Mundial, quan els refugiats partidaris de la Comuna encara eren allà, la celebració internacional del 18 de Març, dia del desencadenament de la insurrecció parisenca, era un dels moments forts de la sociabilitat de les organitzacions obreres; avui, en canvi, aquesta referència pràcticament ha desaparegut en benefici d'una memòria cultural molt discreta.

Les demandes d'història i de memòria no es confonen. En efecte, es distingeixen pel caràcter més crític de la primera i el més aviat afectiu de la segona. Aquesta diferència deriva de la seva natura respectiva. Mentre que la història és una reconstrucció del passat que interroga els canvis, els trencaments i les continuïtats a partir de les preguntes plantejades pel present, la memòria consisteix bàsicament a rememorar aspectes precisos del passat per no oblidar-los, per honrar els màrtirs o per legitimar un origen. A més, la demanda de memòria, tot i que pot ser completament individual, en la majoria dels casos és social. Els mecanismes de la memòria col·lectiva, de la qual el sociòleg Maurice Halbwachs (1994 [1941] i 1997 [1950]) va demostrar el funcionament i les articulacions, serveixen per a la construcció identitària de grups socials, entre els quals els nacionals no són els menys significatius.

Aquí és on apareix la invenció de la tradició, un concepte històric fonamental que fa referència també tant al treball de memòria com a la definició dels continguts de la història escolar (Hobsbawn i Ranger, 2006). Així és com molts atributs de les nacions modernes, i alguns aspectes dels seus relats fundadors, van ser inventats amb totes les peces durant el segle XIX. Aquestes construccions ideològiques alimenten els discursos nacionalistes, fins i tot en les seves versions més agressives i més perilloses. Per descomptat, la majoria d'aquestes construccions parteixen d'un fons de realitat, però per desembocar en discursos i usos que se'n deslliguen totalment. Consisteixen generalment a dotar una nació, o el que un grup determinat considera una nació, d'un passat prestigiós i tan llunyà com sigui possible. El medievalista nord-americà Patrick Geary (Geary, 2004) va posar de manifest tota una proliferació de referències discutibles de la història de l'edat mitjana que provaven de remuntar fins a aquesta època l'origen de les nacions modernes. És aquest mecanisme el que va empènyer la Suïssa del segle XIX a inventar la seva festa nacional atribuint un valor

d'origen a un pacte d'aliança del segle XIII entre tres petites valls alpines, mentre que l'Estat helvètic va néixer en realitat el 1848, tot just després d'una curta guerra civil que voldria oblidar-se. És el mateix quan el Museu d'Història de Catalunya evoca el naixement d'una nació entre els segles VIII i XIII. En tots aquests casos, com que les manifestacions de la memòria han esdevingut un objecte d'estudi de la història, es tracta certament de donar a conèixer als alumnes aquests mites identitaris, però ens sembla important presentar-los com el que són, i no com a fets històrics.

Al final del nostre quadre es diu que la història busca un relat unitari, mentre que la memòria és per força parcial i plural. Això, sens dubte, només són tendències. Al cor dels conflictes contemporanis i com es pot comprovar en les memòries enterrades o amagades, la història és plural i, de vegades, controvertida. Quant a la pluralitat de les memòries, ens porta abans de res al concepte de *memòria dividida*, introduït pels historiadors italians a partir del cas de Civitella, a la Val di Chiana (Contini, 1997, i Paggi, 1996). La memòria de la matança perpetrada en aquesta ciutat toscana (244 víctimes salvatgement assassinades pels nazis derrotats el 29 de juny de 1944), posa de manifest un conflicte de memòria entre la comunitat local, per a qui les accions partisanses comeses al seu territori l'haurien arrossegat a la desgràcia, i el punt de vista republicà i democràtic de la resistència victoriosa de cara a la barbàrie. Desplegada sobre aquestes dues escales diferents, la memòria es divideix i actualitza les legitimitats contradictòries que desperten incomprendiments mútues.

La pluralitat de les memòries afecta també el tema dels testimonis i la validesa dels seus propòsits. La història oral, que consisteix a constituir fonts orals i a sotmetre-les a la crítica històrica, representa un enriquiment de la història, atès que permet donar la paraula a categories d'actors o de víctimes que no l'haurien tingut mai. Alessandro Portelli (Portelli, 1999) va estudiar la història d'un rumor després d'una altra matança nazi: la de les Fosses Ardeatines, a Roma, el 24 de març de 1944.<sup>11</sup> Prèviament s'havia produït a la Via Rasella una acció antifeixista que va provocar diverses víctimes alemanyes; per això es va considerar la matança com una mesura de represàlies de l'autoritat ocupant. Malgrat que els cartells que anunciaven aquesta matança precisaven bé que l'ordre havia estat executada, la idea que s'hauria pogut evitar si els autors de l'atemptat partisà s'haguessin lliurat ha perdurat durant dècades. Així, aquest rumor persistent va esdevenir objecte d'història, perquè revelava representacions col·lectives, trets de mentalitat i relacions de memòria significatives en el si de la població. Els testimonis no sempre tenen raó, però expressen punts de vista que enriqueixen la mirada i el coneixement de la història des que es posen en perspectiva.

En efecte, una altra distinció entre història i memòria és considerar que la història s'esforça a accentuar la densitat de la seva mirada en les societats, mentre que la memòria es desvia per no deixar d'oblidar. Aquestes dues funcions tan diferents desemboquen en interaccions, però també plantegen problemes. Pel que fa a les interaccions, poden ser molt diverses. En alguns casos, la memòria pot tornar a mobilitzar una història adormida o paralitzada; pot permetre a la història crítica trobar un

11. La segona edició, de l'any 2004, es completa amb documents sonors.

nou ressò en l'espai públic, com va ser el cas de Suïssa fa alguns anys amb l'expedient relatiu a l'actitud de les seves elits davant el nacionalsocialisme. En altres situacions, els estudis històrics poden tornar a mobilitzar una memòria enterrada, paralitzada o instrumentalitzada. Per tant, cal examinar cada cas separatament.

La lluita contra l'oblit pot desembocar també en abusos. En efecte, un oblit pot provocar-ne un altre i la suma d'aquests oblits pot portar llavors a la competència de les víctimes (Chaumont, 1997). Els abusos de la memòria (Todorov, 1998) són nombrosos i ocupen àmpliament l'espai públic. Fan referència tant als usos excessius de la memòria que busquen justificar les realitats contemporànies, com va demostrar la historiadora Idith Zertal (Zertal, 2004) per a la política d'Israel, com als mecanismes de negació, d'ocultació o d'enterrament de la memòria dels quals veiem avui les conseqüències, en forma d'impressionants retorns de memòria, en països com França, que no van treballar la seva memòria colonial. Així, el rebuig de l'oblit es presenta també com una forma de reconeixement. I el diàleg de les memòries no és possible sense un treball de reconeixement mutu. Aquest treball és al mateix temps delicat, perquè no tot s'ha de posar per força en el mateix pla. Hi ha, a Espanya o a Xile, per exemple, memòries que són perfectament inconciliables en absència de qualsevol reconeixement mutu, perquè relats mitològics inventats per les dictadures de què es tracta continuen exercint una influència considerable entre els que volen acomodar-s'hi.

La qüestió que també es planteja, tant per a la memòria de la *Shoah* com per a les altres memòries, és saber com podem escapar del doble escull de la trivialització i la sacralització. I no és una pregunta fàcil. Implica, sens dubte, haver d'acceptar la comparació dels crims, sempre que no sigui una comparació dels patiments. El reconeixement mutu exigeix també que s'ensenyi una història oberta, una història de tots que no estigui limitada només a un únic punt de vista d'un grup determinat. I això fa necessari superar qualsevol forma d'europocentrisme. Quant a la competència de les víctimes, només es pot superar considerant sempre les tres categories d'actors que intervenen en les tragèdies de la història humana: les víctimes, sens dubte, però també els seus botxins, així com tots els espectadors més o menys passius que hi eren presents o al seu voltant. Així s'evitaran molts malentesos que situen l'especificitat de la destrucció dels jueus d'Europa no en el nivell de les víctimes, sinó en el dels botxins i els mecanismes destructors que van aplicar.

Finalment, ens sembla important rebutjar *a priori* la idea que hi ha un deure de memòria, perquè preferim la de la necessitat d'un treball de memòria. Això també representa una manera de recordar que la història no consisteix a jutjar, sinó a intentar entendre a partir d'una descripció densa i plural (Traverso, 2005). Es tracta, doncs, de concebre una pedagogia de la memòria que no sigui ni prescriptiva ni moralitzadora (Ekmann, 2004). I això, evidentment, ens planteja l'espínós problema, en una escola democràtica, de saber com es pot argumentar sense prescriure.

### 3.3. Memòries i horitzons d'espera

Un cop evocades totes les dimensions de la memòria que ens permeten treballar-la millor, ens cal preguntar-nos, amb tot, quins són en realitat el seu lloc i la seva força en el nostre món contemporani. Com a conclusió dels seus famosos *Lieux de mémoire*, Pierre Nora (Nora, 1997) va posar de manifest, en el cas francès, una acceleració del fet commemoratiu paral·lela sens dubte a una tendència observable també en altres països. Aquesta tendència sembla lligada a dos fenòmens concomitants: la crisi dels horitzons d'espera que va caracteritzar el pas del segle XX al segle XXI, d'una banda, i la forta disponibilitat de les societats a sentir els testimonis en el moment en què els de la *Shoah* comencen a desaparèixer, d'altra banda. Cal deduir d'això que les nostres societats han basculat només des de fa poc cap a un ambient de forta presència de la memòria? Això no està gens clar. «Contràriament a una idea molt estesa, fins i tot en alguns historiadors, el període contemporani no està marcat per la invenció o el retorn de la memòria. Les societats tradicionals vivien i es fonamentaven principalment en la memòria», va escriure Isabelle Benoît (Benoît, 2006, p. 116) citant Krzysztof Pomian, per a qui les societats humanes han viscut durant mil·lennis sota el regne exclusiu de la memòria. El que és determinant, el que ha canviat de debò, és el fet que la memòria es presenta ara en la seva dimensió col·lectiva, com un autèntic fet social que esdevé alhora un objecte d'estudi per als historiadors. Igual que la història, fa sorgir, a partir del present, preguntes i afirmacions sobre el passat que es tracta de sotmetre sempre a la crítica; també pot ocupar tant lloc que en alguns casos corre el risc de reduir la història a una versió sàvia de la memòria.

Entre les diversos usos de la memòria, en primer lloc sembla útil distingir, d'una banda, els qui mobilitzen *a priori* una dimensió ciutadana encarada cap al futur i la construcció de societats obertes als reconeixements dels drets, de les identitats i de les experiències de tots, i, de l'altra, els qui es refereixen prioritàriament a una identitat particular, portada per tradicions inventades, eleccions patrimonials que se'n fan ressò o prescripcions pedagògiques. Qualsevol recurs a la memòria no té sempre, doncs, el mateix significat i hauria de ser examinat com a tal.

El que és significatiu de la nostra època, doncs, no és tant l'explosió d'un ús indiferenciat de la memòria com l'emergència d'un règim d'historicitat particular, el *presentisme*, que l'historiador François Hartog (Hartog, 2003) reconeix a través de l'omnipresència de la memòria i l'obsessió patrimonial, però també, i sobretot, en el fet que la llum i l'esperança del nostre passat projectat cap al nostre futur siguin cada cop més febles i inexistents, condemnades per una mena de fatalitat de les lliçons d'aquest passat. De cop, aquest passat que ja no il·lumina, es dota en el pla emocional dels rastres que prova de preservar; i l'historiador veu que el seu paper s'orienta cap a l'inventari i la preservació d'aquests rastres sense que pugui desenvolupar prou una feina de relació entre el passat i el futur.

La consideració de les observacions de François Hartog ens ajuda a entendre les manifestacions contemporànies de la memòria i les dificultats dels historiadors de fer-se sentir en l'espai públic. El presentisme s'observa àmpliament en les nostres

societats, com la crisi dels seus horitzons d'espera. Però la realitat és una mica més complexa. Perquè hi ha, alhora, en determinades situacions, usos ciutadans de la memòria que consisteixen no solament a tornar a donar un passat, sinó també d'alguna manera a donar un futur, a algunes categories socials. Perquè la inversió de la memòria pot portar també a trencar silencis i ocultacions que el poder dominant hauria sabut imposar i controlar fins aleshores. Cosa que ens demostra un cop més que cada cas hauria de ser examinat per si mateix.

La dimensió de la memòria en l'aprenentatge de la història no implica, amb tot, que la història escolar hagi de consistir a acompanyar aquesta tendència cap al presentisme o a adaptar-s'hi amb resignació. Però ignorar-ne l'existència seria completament contraproductiu, ja que no es podria pensar l'ensenyament de la història sense inscriure-la en un context social concret i en l'univers mental que la caracteritza.

### 3.4. Una pedagogia de la memòria

Agafant l'exemple de l'extermini dels jueus a Europa i el treball de memòria que l'afecta en el marc escolar, ens sembla que una pedagogia de la memòria necessita un treball de coneixement i de reconeixement basat en els tres tipus d'actors presents: les víctimes, els botxins i els espectadors passius. I que podria desenvolupar-se principalment entorn de quatre dimensions: la presa de consciència dels fets, les seves possibles interpretacions, la desconstrucció crítica de les manifestacions de la memòria i, finalment, la consideració d'allò irracional i dels mecanismes de psicologia col·lectiva. Aquestes quatre aproximacions poden ser abordades en ordres diferents. Es pot començar, per exemple, a partir del present, de les manifestacions de la memòria o del que els alumnes ens diuen que saben dels jueus, del nacionalsocialisme o dels camps d'extermini, per anar a veure en el passat el que tot això era. Es pot començar també directament a partir d'un record d'aquest passat, d'un treball sobre aquest passat. Però, en tot cas, l'objectiu d'aquest aprenentatge seria permetre als alumnes construir un sentit per al present i el futur.

Per donar a conèixer els fets, el docent pot presentar una síntesi o deixar la paraula als testimonis, directament o a través de pel·lícules. Prendre coneixement d'aquells fets és submergir-se en una realitat monstruosa que caldrà, amb tot, replantejar en un context i intentar explicar. Això desferma per força les emocions. Alhora, es tracta també de tornar a posar història en aquests fets, de posar-los en perspectiva.

Pel que fa a la història i el debat de les diferents interpretacions dels historiadors a les quals aquesta dóna lloc, és important que els alumnes tinguin accés a les tesis dels historiadors d'una manera accessible, com ho fa Ernesto Perillo (Perillo, 2002) en un manual escolar molt interessant, per exemple. Distingint perfectament el que es debat i el que no es debat, els alumnes haurien de tenir accés a alguns debats i controvèrsies que han existit i continuen existint entre els historiadors, sempre que es tracti dels que continuen sent legítims en un marc democràtic. Per a això, la història escolar disposa d'un determinat nombre d'obres històriques particularment adaptades, com ara les reflexions d'Enzo Traverso (Traverso, 2002) sobre la genea-

logia de la violència nazi i les seves premisses en el segle XIX europeu. Demostra que la ideologia nazi no té només orígens alemanys, cosa que destaca per una certa modernitat. Observa també que el pogrom de Kishinev, a l'actual Moldàvia, va suscitar el 1903 una indignació forta i legítima en l'opinió pública occidental, però que aquesta no va ser tan intensa en el cas del genocidi armeni durant la Primera Guerra Mundial. Les nostres societats s'havien acostumat en certa manera a la guerra total, a la mort massiva, a l'extermini (Traverso, 2004). També són molt útils les recerques de Philippe Burrin sobre la judeofòbia i la seva utilització per l'Alemanya nacionalsocialista com a arma d'identitat entorn de tres valors fonamentals: la salut, la força i la cultura d'essència religiosa del poble alemany. És també una obra fonamental la de Christopher Browning (Browning, 1994) sobre els homes ordinaris que van constituir els *Einsatzgruppen*, aquells reservistes, aquells pares de família, membres d'unitats mòbils, que van assassinar en massa i deportar els jueus de l'est.

Pel que fa al tercer enfocament, és a dir, la distinció entre la història i la memòria, es tracta aquí de recollir el que hem desenvolupat: els diferents elements del quadre que hem presentat. Sembla particularment útil que els alumnes prenguin consciència del que és una commemoració, del que és una manifestació de la memòria en l'espai públic, perquè puguin entendre el món en què viuen i com es tracta el passat.

Finalment, els horrors de la Segona Guerra Mundial, l'antisemitisme i totes les formes d'odi racial, tenen una part d'irracional. No n'hi ha hagut mai prou que s'hagi demostrat nombroses vegades que el *Protocol dels savis de Sió* era una cosa falsa perquè se n'aturi la difusió i la utilització. En aquest camp, l'educació i el coneixement exerceixen un gran paper, però no és segur que amb aquestes n'hi hagi prou. Això es deu al fet que aquestes creences i aquests comportaments deriven també de mecanismes col·lectius, de fenòmens de grups que han estat descrits per la psicologia social (Sánchez-Mazas, 2004). Val la pena conèixer-los i donar-los a conèixer. És més important encara perquè, amb les millors intencions del món —de la mateixa manera que podem portar un alumne a tancar-se en la seva identitat en nom d'una aproximació multicultural—, també es corre el risc, si no es va amb compte, si s'és massa moralitzador i prescriptiu i si no es deixa lloc a un debat alimentat pel coneixement dels fets del passat, de reforçar en els joves alumnes les seves representacions identitàries i el seu eventual tancament de mires.

### 3.5. El projecte de la Casa de la Memòria de Ginebra

En l'àmbit de l'ensenyament secundari a Ginebra, el tema que es planteja és saber com s'han d'ensenyar els fets més tràgics de la història en un marc diferent, banalitzat, en una simple hora de classe. Així és com va néixer la idea de crear una Casa de la Memòria, és a dir, un lloc entre l'escola i el museu, ni escola ni museu, destinat als alumnes i als seus professors i dedicat a la promoció del treball de la memòria.

Una de les primeres reflexions que s'ha desenvolupat entorn d'aquesta Casa de la Memòria fa referència a la relació entre la memòria i el territori. En efecte, quines memòries té el territori ginebrí? I per quins reptes de memòria es caracteritza?

La dimensió particularment multicultural de la població ginebrina, nascuda d'una multitud de fenòmens migratoris, implica *a priori* una gran pluralitat de memòries i fa necessari concebre la memòria de tots, i no solament la de les institucions dominants. Fa tenir en compte el fet que el territori ginebrí acull memòries importades que ara formen part d'aquest. El municipi de Meyrin, a la rodalia de Ginebra, així ho va entendre quan va crear el petit Jardí dels Desapareguts, en què es van plantar arbres en recordança dels morts i dels desapareguts de tots els continents. Recordava així tots els drames que van provocar l'exili de ciutadans de Meyrin de tots els orígens i nacionalitats que estaven presents en el territori del municipi.

No obstant això, hi ha llocs de memòria autèntics en territori ginebrí, com ara la Casa dels Nens d'Izieu, a dues hores per carretera de Ginebra, on quaranta-quatre nens jueus van ser raptats per Klaus Barbie abans de ser deportats i exterminats? Aquest lloc existeix, però és una mica particular, perquè és la frontera mateixa. Durant la Segona Guerra Mundial, aquesta frontera va ser l'última esperança de supervivència per a moltes víctimes del nacionalsocialisme. En va salvar algunes, mentre que d'altres van ser rebutjades, reenviades a un destí tràgic. En el pla ètic, el tema de l'acollida i/o el rebuig dels refugiats és, sens dubte, el més problemàtic de tots els que planteja l'actitud de Suïssa davant l'Alemanya nazi. Aquest tema de la frontera ha de ser, doncs, al cor del projecte de la Casa de la Memòria.

Altres pistes van ser encara objecte de reflexions. Calia, per exemple, fer sortir de l'oblit l'existència d'un «poble negre», un espectacle etnològic del mateix tipus que aquells zoològics humans que van existir a tot Europa durant l'Exposició Nacional del 1896 a Ginebra? Calia, en el mateix sentit, posar de manifest i fer estudiar la participació de científics ginebrins en les concepcions racials que van caracteritzar la fi del segle XIX? Aquesta pregunta va resultar problemàtica perquè la memòria d'aquests fets està enterrada i és molt poc visible. S'hauria de portar a terme una recerca històrica en aquest sentit per establir un balanç crític i transmetre'n el contingut. Però en un primer moment hem renunciat a mantenir aquesta temàtica com un dels pilars de la Casa de la Memòria.

Els altres dos pilars que finalment s'han acceptat per a la Casa de la Memòria ja no fan referència només a fets tràgics de la història de la humanitat. S'atribueixen al període de postguerra i fan referència, d'una banda, als migrants presents a Ginebra, a la memòria dels seus orígens i la del seu exili i als primers temps de la seva vida a Ginebra, i, de l'altra, a la vida diària i les seves transformacions, així com a la conquesta dels drets democràtics i socials a partir dels anys cinquanta. Les memòries migrants alimenten la pluralitat de les identitats en el context ginebrí. La seva consideració és una manera d'allunyar-se de qualsevol tancament identitari. Per la seva banda, les memòries de la vida diària i les lluites pels drets democràtics i socials donen sentit a les realitats del present i n'il·lustren l'origen en molts aspectes. Aquests dos últims pilars de la Casa de la Memòria tenen l'avantatge que destaquen clarament la memòria dita biogràfica, cosa que permet als alumnes recollir ells mateixos testimonis orals. D'altra banda, en l'estat actual del projecte no es tracta de presentar als alumnes una exposició que els subministri una mena de relat històric exhaustiu. La Casa de la Memòria vol donar prioritat, en canvi, a partir d'una sèrie



d'elements desencadenants, a trobades amb testimonis i activitats pedagògiques susceptibles de fer possible el desenvolupament d'un treball de memòria. Així, els alumnes es podran apropiat progressivament dels diferents elements del que distingeix la història de la memòria per preparar-se per entendre millor el món en què viuen i en què exerciran la seva ciutadania.

Aquest lloc pedagògic de la memòria podria respondre a necessitats de qualsevol tipus. El fet de convidar els alumnes i els seus professors a desplaçar-se per tractar temes de la memòria, hauria d'ajudar-los a evitar el doble i difícil escull de la trivialització o la sacralització. Lloc de trobada, de treball i de debat, podria acollir no solament alumnes, sinó també conferències i cursos de formació contínua per als professors. Finalment, hauria d'acollir un modest centre de documentació i posar a disposició dels alumnes documentació per a la recollida de testimonis orals.

De moment, aquest projecte de Casa de la Memòria no s'ha portat a terme per manca de recursos financers. L'equip de docents i d'investigadors que va elaborar el projecte continua reflexionant-hi i buscant un lloc que l'aculli. Mentrestant, es podrien desenvolupar en un primer moment de manera virtual, en un lloc d'Internet, diferents activitats públiques plantejades regularment per l'ensenyament secundari ginebrí en el marc del Dia de la Memòria (27 de gener) i com una estructura de referència per a la posada en marxa de totes les iniciatives que es prenen en el context ginebrí entorn de temes de memòria.

Exercint la seva professió, els docents són els facilitadors de la història i els vectors de les memòries que decideixen privilegiar. En les nostres societats cada cop més multiculturals, és important que aquestes memòries siguin plurals i dialogades. D'altra banda, els investigadors van demostrar que els alumnes podien ser receptius (Fink i Heimberg, 2006), sempre que aquestes memòries siguin concebudes de manera que permetin que cadascú hi trobi un lloc en relació amb la resta del món (Audigier i Heimberg, 2004). És una exigència que ha de permetre preparar la convivència del futur, atès que implicarà renunciar a prejudicis nacionals i identitaris que han determinat durant massa temps l'ensenyament de la història; és una manera d'ajudar els alumnes a entendre millor el món en què viuran i a tenir en compte la comunitat de destí de tota la humanitat.

## Bibliografia

- ARCHIMOB (2004). *L'Histoire c'est moi: Regards en arrière*. Lausana: Archimob.
- ASSMANN, J. (1997). *La memoria culturale: Scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*. Torí: Einaudi. [Original: 1992]
- (2001). *Moïse l'Égyptien*. París: Aubier. [Original: 1998]
- AUDIGIER, F.; HEIMBERG, C. (2004). «Quel droit des migrants à des contenus scolaires qui favorisent leur intégration?». A: *L'éducation en débats: analyses comparées* [Actes del col·loqui Migrants et Droit à l'Éducation: Perspectives Urbaines, celebrat els dies 11 i 12 d'abril de 2003 a Ginebra]. Vol. 2. Neuchâtel: HEP-Bejune, p. 118-130.

- BENOIT, I. (2006). «Les musées: une construction identitaire entre histoire et mémoire». *Cartable de Clio*, núm. 6, p. 113-121.
- BOSCHETTI, P. (2004). *Les Suisses et les nazis: Le rapport Bergier pour tous*. Genève: Zoé.
- BOURGEOIS, D. (1998). *Business helvétique et Troisième Reich*. Lausana: Page Deux.
- (1974). *Le Troisième Reich et la Suisse: 1933-1941*. Neuchâtel: La Baconnière.
- BROWNING, C. (1994). *Des hommes ordinaires: Le 101e bataillon de réserve de la police allemande et la solution finale en Pologne*. Paris: Les Belles Lettres. (Histoire)
- CHAUMONT, J.-M. (1997). *La Concurrence des victimes: Génocide, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte.
- COMMISSION INDÉPENDANTE D'EXPERTS SUISSE - SECONDE GUERRE MONDIALE (2002). *La Suisse, le national-socialisme et la Seconde Guerre Mondiale: Rapport final*. Zurich: Pendo.
- CONTINI, G. (1997). *La memoria divisa*. Milà: Rizzoli.
- EKMANN, M. (2004). *Identités en conflit, dialogue des mémoires: Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*. Genève: IES-Éditions.
- FINK, N. (2005). «Des témoins encombrants? Mémoire et histoire de 1939-1945 en Suisse». *Carnets de Bord en Sciences Humaines* [Genève: Université de Genève], núm. 9, p. 46-51.
- (2002). «Le témoignage oral en classe d'histoire: réflexions autour du projet Archimob». *Le Cartable de Clio*, núm. 2, p. 39-51.
- FINK, N.; HEIMBERG, C. (2006). «¿Cómo se representan la historia y las ciencias sociales los alumnos de la Suiza francófona?» *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, núm. 5, p. 45-54.
- (2005). *Histoire et mémoire: la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale*. Prangins: Muséum National.
- GEARY, P. (2004) *Quand les nations refont l'histoire: L'invention des origines médiévales de l'Europe*. Paris: Aubier. [Original: 2002]
- HALBWACHS, M. (1994). *Les Cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel. [Original: 1941]
- (1997). *La Mémoire collective*. Paris: Albin Michel. [Original: 1950]
- HARTOG, F. (2003). *Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du temps*. Paris: Le Seuil.
- HEIMBERG, C. (2005). «L'altérité et le multiculturalisme au cœur de l'histoire enseignée». A: GARCÍA RUIZ, C. et al. [ed.]. *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural: Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales i Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, p. 17-32.
- (2005b). «La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée». *Le Cartable de Clio*, núm. 5, p. 44-55.
- HOBBSAWM, E.; RANGER, T. [dir.] (2006). *L'invention de la tradition*. Paris: Amsterdam. [Original: 1983]

- JOST, H. U. (1999). *La Suisse des neutres*. París: Denoël.
- (1982). «Menace et repliement. 1916-1945». A: *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*. Tom III. Lausana: Payot, p. 91-178.
- KOSELLECK, R. (1990). *Le futur passé: Contribution à la sémantique des temps historiques*. París: Éditions de l'ÉHÉSS. [Original: 1979]
- (1997). *L'expérience de l'histoire*. París: Gallimard-Le Seuil. [Original: 1987]
- MOMIGLIANO, A. (1992). *Les fondations du savoir historique*. París: Les Belles Lettres. [Original: 1990]
- NORA, P. [dir.] (1997). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard, 3 vol.
- PAGGI, L. [dir.] (1996). *Storia e memoria di un massacro ordinario*. Roma: Manifestolibri.
- PERILLO, E. (2002). *Shoah e nazismo*. Faenza: Casa Editrice Polaris.
- PORTELLI, A. (1999). *L'ordine è già stato eseguito: Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*. Roma: Donzelli.
- PROST, A. (2000). «Comment l'histoire fait-elle l'historien?». *Vingtième Siècle*, núm. 65 (gener-març), p. 3-12.
- PRUSCHY, E. [dir.] (2007). *Fédération des communautés israélites de Suisse*. Ginebra: Éditions IES/Haute École de Travail Social; Zuric: Verlag Pestalozzianum an den Pädagogischen Hochschule.
- SÁNCHEZ-MAZAS, M. (2004). *Racisme et xénophobie*. París: PUF.
- TODOROV, T. (1998). *Les abus de la mémoire*. París: Arléa.
- TRAVERSO, E. (2005). *Le passé: modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*. París: La Fabrique.
- (2004). «Memoria e conflitto». A: LUZZATTO VOGHERA, Gadi; PEILLO Ernesto. *Pensare e insegnare Auschwitz: Memorie, storie, apprendimento*. Milà: Franco Angeli, p. 21-30.
- (2002). *La violence nazie: Une généalogie européenne*. París: La Fabrique.
- ZERTAL, I. (2004). *La nation et la mort: La Shoah dans le discours et la politique d'Israël*. París: La Découverte. [Original: 2002]



## 4. L'ensenyament de la *Shoah* davant d'altres temes controvertits a l'escola francesa: reptes pedagògics i de memòria

Benoît Falaize

*La Vala va demanar, amb una veu seca, una quarta ampolla de Vittel, tallant-me la paraula en el moment en què evocava un mal record. Vaig callar. Vivim a l'arbitri dels mals records.*

MODIANO, 2007, p. 33

Patrick Modiano, que manté en cada una de les seves novel·les unes relacions particulars amb la memòria de la *Shoah*, ens convida a considerar que, en els reptes de la memòria, som «a l'arbitri» d'un passat que s'actualitza sense parar. Amb motiu dels debats sobre la memòria, molt carregats de reptes a França, així com a arreu d'Europa, l'historiador Pierre Nora ha utilitzat sovint la fórmula que diu que, més enllà del silenci, de l'amnèsia a vegades saludable, «la memòria divideix, la història reuneix». La història serveix, doncs, per explicar la veritat, o si més no per explicar les discussions sobre les memòries que qualsevol comunitat nacional o europea podria alimentar.

Amb tot, a les aules de l'escola francesa, la classe d'història també divideix. De fet, la classe d'història sempre ha dividit. A les regions hostils a la Revolució Francesa, els mestres de la República van haver de batallar sovint fermament per fer sentir la veu d'una França republicana, a risc d'emmudir les matances de la Revolució, a risc d'un unanimitat de façana. Però fent camí, amb el temps i les proves del temps nacional ajudant, es va poder desenvolupar un discurs consensuat, o que ho semblava, sobretot entorn dels anys 1945-1965, en favor de l'alliberament i la reconstrucció total sotmesa al progrés social dels anys trenta gloriosos. Per descomptat, els debats entorn de la Unió Soviètica i la naturalesa del comunisme van alimentar les controvèrsies escolars d'aquells anys. Però avui, des de ja fa una quinzena d'anys, la història ensenyada també divideix, com en els temps de les lluites fundadores de la República. Les classes coneixen una sèrie d'incidents difícilment quantificables, però el testimoni dels quals permet mesurar fàcilment el desarrelament, o la incomoditat, dels professors d'història, i no només això, ja que també s'ocupen de temes que impliquen la història nacional i, per tant, la identitat francesa. D'una banda, perquè sembla difícil que els professors d'història puguin definir un relat nacional que tingui la mateixa força integradora que la que es va produir abans dels anys setanta a França. En el relat tradicional denunciat per Suzanne Citron (Citron, 1989) en el seu llibre precursor sobre el mite nacional, cap relat coherent podia substituir la visió teològica basada en la monarquia, la cristiandat i la nació, presentades com un *continuum* sense història. D'altra banda, perquè els professors es veuen igualment enfrontats amb tota una sèrie de dificultats específicament escolars, de qüestionament

dels continguts de l'ensenyament, però també de la seva manera d'ensenyar, de la seva didàctica, fins i tot pels mateixos alumnes. Dificultats ontològiques, doncs, però també pràctiques, tenen els qui examinen avui dia no solament l'escola, sinó també tota la societat. Tot passa com si, a l'escola francesa, la pràctica quedés lluny del que Paul Ricoeur anomenava «l'exercici d'una memòria justa», és a dir, la capacitat d'elaborar una conjunció respectuosa i harmoniosa de la història i la memòria, tant en la pedagogia com en la didàctica.

Paul Ricoeur, i abans d'ell el medievalista especialista en la idea de *croada*, Alphonse Dupront, ja havia plantejat aquesta pregunta: la història pot ser el lloc del reconeixement?, el reconeixement d'una història plural com el reconeixement de les persones que la componen, més enllà de la història conflictiva que l'ha estructurat? Aquesta idea generosa, que sorgeix regularment en els debats públics sobre la història de França i els seus traumes o les seves zones fosques, faria referència a una concepció de la història com a «teràpia» per a una societat assaltada per les reivindicacions identitàries, els reptes de la memòria i la competència de les memòries, quan no es tracta de competència victimista. El *pharmakon* de la redacció de la història (Ricoeur, 2000), com a teràpia de les ferides identitàries, de les cicatrius de la memòria... Si ho traslladem als temes escolars, hi ha un *pharmakon* de la pedagogia de la història?

Les recerques portades a terme des de fa poc més de deu anys a l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)<sup>1</sup> permeten circumscriure millor les dificultats escolars lligades amb aquests temes delicats, sensibles i controvertits, de la història europea recent. S'inscriuen en un camp de recerca cada cop més preparat teòricament, en especial des de fa alguns anys, tant en el marc de la didàctica (Tutiaux-Guillon i Nourrisson, 2003), com en el de la sociologia del currículum (Lantheaume, 2002 i 2003). Ara és possible avançar algunes de les conclusions provisionals d'aquestes recerques que s'estan portant a terme, però també es pot rellegir una recerca portada a terme a l'Acadèmia de Versalles entre els anys 2000 i 2003: «Entre memòria i sabers: l'ensenyament de la *Shoah* i les guerres de descolonització».<sup>2</sup>

1. Són aquestes: L. CORBEL i B. FALAIZE, *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, Acadèmia de Versalles/INRP, IUFM, 2003; P. MÉRIAUX i B. FALAIZE, *Le génocide arménien à l'école*, INRP, 2006; B. FALAIZE (dir.), O. ABSALON i P. MÉRIAUX, *L'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école*, informe de recerca, INRP, octubre de 2007; A.-M. BENAYOUN, G. BOYER i B. FALAIZE, *La place de la colonisation dans les manuels scolaires de l'école primaire*, informe de recerca, INRP, novembre de 2007; C. POUSSE (coord.), *La place de l'esclavage et de la traite négrière dans les manuels scolaires*, informe de recerca, INRP, novembre de 2007. Pel que fa a l'esclavitud i la colonització a l'escola primària, les recerques sobre el terreny són tot just a l'inici.
2. L. CORBEL i B. FALAIZE, *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, Acadèmia de Versalles/INRP, IUFM, 2003.

#### 4.1. Una investigació que posa els límits a les recerques en didàctica

Prèviament, cal indicar alguns aspectes metodològics: la recerca portada a terme a l'Acadèmia de Versalles ha implicat més de setanta professors de primària i secundària en més de vint-i-cinc establiments escolars; s'hi han estudiat prioritàriament tres matèries diferents: filosofia, història i literatura. El treball va consistir a reunir un ampli corpus d'entrevistes i algunes observacions de classe. El mètode de l'entrevista sempre és molt ric en informació. D'entrada, sembla més fàcil expressar les pròpies pràctiques professionals que escriure-les o ensenyar-les. Això reenvia a un tipus de comunicació aparentment més còmode i, en tots els casos, més clar: des del moment en què s'accepta el principi de contestar una entrevista, tothom ha fet una elecció pedagògica i pensa que la pot defensar. Així com ens va ser difícil trobar col·legues disposats a contestar un qüestionari de l'INRP, aparentment massa oficial, quasi avaluador, sobre un tema tan minat i ple de reptes com aquest, les persones que van acceptar respondre, manifestar-se oralment, no van plantejar cap problema particular, tret d'una o dues excepcions. Aquest biaix del mètode està molt present en l'enquesta i cal recordar-lo al llarg de tot el que es presenta aquí: els «fets ordinaris» de la classe han estat sempre menys descrits que les pràctiques excepcionals o marginals, les que trenquen les rutines o innoven. Som conscients que solament hem recollit testimonis dels i de les que se sentien disposats a donar-los, tant perquè el tema els interessava com perquè hi treballaven prioritàriament.

Les persones enquestades són capaces de definir les seves eleccions pedagògiques i de relatar una iniciativa particular realitzada en equip o amb l'ajuda de qualsevol col·laboració, però els és més difícil descobrir la pràctica diària de la classe. Aquest mateix fenomen del relat de les pràctiques diàries, que ja es troba en les enquestes escrites, també és present en les entrevistes orals. El que es diu és l'anormalitat, es relata l'excepcionalitat, amb el risc que aquests aspectes ocupin, en el discurs, el lloc que no han tingut en els deu o quinze anys d'ofici i d'experiència de l'ofici. Aquesta consideració metodològica és per a mi essencial, perquè ens alerta sobre els matisos que hem d'atorgar als relats que fan referència especialment a les reaccions dels alumnes a classe. No perquè aquestes no hagin tingut lloc, sinó perquè no han ocupat mai tot el temps escolar d'un any, ni la part principal del temps dedicat a aquests temes.

Hi ha un darrer aspecte que no és irrellevant des del moment que es fan recerques en didàctica. El sentiment dominant en l'equip, reunit per al que havia de ser una recerca àmplia, si més no numèricament, era: o bé el qüestionari era rigorós però irrealitzable (massa costós en temps, en energia, en mitjans), o bé era factible, però sense valor. Aquesta alternativa va poder frenar en alguns moments el treball, però mai no el va aturar. En el fons, aquesta tensió entre el que era factible i inútil i el que era irrealitzable i creïble va ser un autèntic repte per a tot l'equip. Però la qüestió estadística és essencial, determinant fins i tot avui dia a França. És possible confirmar el que diu el sentit comú sobre «el desenvolupament del comunitarisme», sobre les «reivindicacions identitàries», amb unes dades estadístiques conseqüents, o és només la conseqüència d'una distorsió d'una lupa que deforma la realitat?

Encara hi ha un altre aspecte previ sobre la metodologia, llevat de la pregunta temible de la representativitat de la mostra: la recerca que hem portat a terme s'ha desenvolupat en un context molt particular. Les entrevistes es van fer en un moment històric particularment fecund i ric en «ecos del passat». El moment de la recerca va ser el d'un context polític i internacional particularment ric i portador de sentit fins i tot per al tema que tractem. Van ser molts els temes d'actualitat dels quals les entrevistes es van fer ressò, dels quals l'alumnat es va apoderar, van ser moltes les qüestions de context que, sens dubte, van tenir el seu paper en l'anàlisi que cada una de les persones interrogades ens deixava veure, sentir o percebre: la persistència del conflicte a Palestina, els seus ensurts repetits i l'accentuació dels combats; l'11 de setembre de 2001; el retorn, a França, de la memòria de la Guerra d'Algèria amb les acusacions que implicaven el coronel Aussarès o diferents responsables de l'exèrcit francès al capdavant de l'escena mediàtica; els debats historiogràfics entorn de dues tesis recents de Raphaëlle Branche (Branche, 2001) i de Sylvie Thénault (Thénault, 2001) sobre la història algeriana; el «xoc» polític del 21 d'abril de 2002 amb el Front Nacional a la segona volta de les eleccions presidencials; el desencadenament de la Guerra de l'Iraq a la primavera del 2003, tots els debats des del 2002 sobre l'antisemitisme a les escoles i el 2003 el ressorgiment dels debats sobre el vel. Aquest context forma part integrant de la nostra recerca. És un dels elements de comprensió del que es tracta a classe quan són evocats pels professors, sigui quin sigui el seu nivell d'exercici i la seva matèria, els «temes delicats» de la història del segle xx.

Però hi ha un altre element del context que té la seva importància: el dels debats entre «republicans» i «pedagogs», en el marc del debat caricaturesc entre una transmissió escolar frontal i una tendència constructivista de l'apropiació dels sabers. La recerca es va realitzar en ple auge d'aquesta controvèrsia pedagògica, que té certa relació amb el nostre tema de la transmissió de la història. Perquè hem tingut tendència a oposar la transmissió d'un relat nacional tradicional a la construcció crítica, ciutadana i democràtica que proposa la història. Nicole Tutiaux-Guillon (Tutiaux-Guillon, 2006, p. 119-135) precisa aquesta idea: «Per dir-ho a grans trets, canviar de ciutadania de referència faria passar d'un ensenyament basat en la veritat i l'autoritat a un ensenyament basat més en el debat i la negociació del sentit.» Amb tot, sobre la *Shoah*, aquesta exigència podria resultar més difícil de mantenir. Què s'ha de debatre i quin sentit s'ha de donar l'extermini? Potser l'autoritat del saber científic no permet prevenir aquí un relativisme eventual? Entre el model narratiu mític i el model constructivista crític potser hi ha un camí on un dels dos models no se sent exclòs per l'altre.

En la didàctica de la història, potser caldria tornar a les paraules de Michel de Certeau, per a qui «la història cauria en ruïna sense la clau de volta de tota la seva arquitectura: l'articulació entre l'acte que planteja i la societat que reflecteix. [...] Si deixa el seu lloc propi [...] es descompon i és tan sols una ficció (la narració del que ha passat), o reflexió epistemològica (l'aclariment de les seves regles de treball). Però no és ni la llegenda a la qual la redueix una vulgarització, ni la criteriologia que faria l'única anàlisi dels seus procediments» (Certeau, 1975, p. 79-120). De cop, amb un relat articulat i problematitzat, es podria assumir el lligam que Marc Bloch



definia per a tota empresa històrica, inclús per a la seva transmissió a un major nombre de persones: el que fa del lligam estret i permanent entre els cànons acadèmics, la recerca crítica i la vulgarització de la recerca, la condició primera del paper cívic de la història. El que està en joc és tota la qüestió de la «narrativa nacional» i, certament, com observa Christian Lavielle, ja no es pot considerar única, sinó que pot ser necessària si es té la intenció que sigui una narrativa simultàniament agrupadora i plural (Letourneau, 2000; Bouchard, 1995).

#### 4.2. «Ensenyar la *Shoah*?», unes classes diferents de les altres

Com es pot abordar la *Shoah* a l'escola? Com es pot fer conèixer la *Shoah* a l'escola» (Borne, 1994)? Fa falta ensenyar la *Shoah* o «ensenyar sobre la *Shoah*?» (Lecomte i Giacometti, 1998)? «Com es pot educar contra Auschwitz» (Forges, 1997) a l'escola francesa? Fins i tot, com podem no «pedagogitzar» (Schnur i Ernst, 1997) la *Shoah* a risc de relativitzar l'esdeveniment o, en canvi, de sacralitzar-lo? Són moltes les preguntes que, des de fa uns deu anys, són al centre dels interrogants pedagògics del professorat de secundària i, des de l'aplicació dels nous programes de l'escola primària del 2002, també del professorat de primària. Perquè, com es pot retre comptes d'allò irremeiable? Com es pot explicar l'horror del sistema d'extermini, del sistema dels camps de concentració? Com es pot abordar aquesta classe «que no és com les altres» commovent els alumnes, però sense reduir la lliçó a un exercici de lamentació? Com es pot abordar l'extermini exercint un esperit crític i científic a risc de perdre, en la relació pedagògica, la seva dimensió d'indicibilitat, d'allò que no es pot explicar?

De manera general, i és la primera observació evident, a la pràctica hi ha una tensió real i significativa entre el deure de memòria —tal com s'anuncia sovint a les circulars internes del Ministeri d'Educació— i la necessitat de la història. La tensió principal que recorre tota la didàctica de la història a l'escola francesa avui dia és la que deriva del *logos* de la veritat contra el «recordeu» de la fidelitat i l'afecte. I, entre els temes que ocupen l'horitzó moral del «recorda» i l'àmbit ontològic del reconeixement, l'extermini dels jueus d'Europa és la matriu paradigmàtica, una mena de model on es proven les didàctiques de la història. De seguida es produeix una dimensió de la compassió: els bons sentiments, les oposicions simples (jueus/víctimes; nazis/botxins), l'absència de «zona grisa» (Primo Levi) i, sobretot, una emoció que desborda. Si tots els professors d'història diuen que posen en escena un saber crític i un mètode rigorós, la classe en si mateixa i l'avaluació que se'n fa (quan es fa), fan més referència a l'exercici d'un deure de memòria que a un treball d'història. La commemoració no és mai lluny, sinó que ocupa un lloc i un espai en la lliçó d'història.

Aquestes tensions didàctiques arrosseguen tota una sèrie de pràctiques de classes específiques que passen per la recollida de testimonis, la visita de «llocs de memòria», l'ús sistemàtic i molt freqüent del cinema: en el fons, sobre aquest tema en particular i de manera massiva, els docents fan d'aquesta classe d'història un moment

important de l'any, «una classe que no és com les altres», un moment en què per a molts l'ensenyament de la història troba tota la seva raó de ser. Per aquesta disposició específica i simbòlica de la classe dins l'any escolar, per la planificació d'aquest moment important amb motiu del qual els docents inventen sovint pràctiques com les relacions amb els alumnes o proven nous elements didàctics, els alumnes dedueixen que aquesta classe està carregada d'una dimensió excepcional, fins i tot sagrada.

Això es veu reforçat pel fet que aquestes classes són sovint l'oportunitat de fer explícitament educació cívica. L'externi ocupa aleshores exactament el pol contrari als drets de l'home i és esmentat a classe pels docents preocupats per retre justícia a aquest esdeveniment en el marc de l'expressió «mai més», i si aquest no és el cas, sempre està present implícitament en l'organització de les classes. En altres paraules, aquesta funció cívica de l'ensenyament té dues conseqüències directes: la primera és fer de la *Shoah* una qüestió moral, en la qual la mateixa història sembla quedar relegada a un racó de la classe; la segona és tornar a formular indirectament la funció confiada a l'heroisme en el currículum francès. Mentre que durant molt temps (des de Jules Ferry, de fet) l'heroisme s'havia girat cap al futur, revestit de la glòria del passat, encarnat per personatges que suposadament representen França en totes les seves tradicions, l'heroisme actual passa per una moral del patiment de les víctimes: els herois positius d'ahir s'han vist substituïts per una heroització de les víctimes del passat.

En aquest esquema de memòria de la classe d'història, tal com funciona des que França ha recuperat la seva memòria sobre Vichy i la deportació dels jueus de França (és a dir, des de fa uns quinze anys), les classes d'història xoquen des de ja fa uns quants anys amb les reaccions d'alumnes que minen literalment el pacte pedagògic que hi ha entre docents i aprenents. La recerca portada a terme a l'Acadèmia de Versalles del 2000 al 2003 confirma el que altres ja pressentien però que no s'havia pogut comprovar realment.<sup>3</sup>

### 4.3. Les dificultats pròpies de l'ensenyament de la Shoah

Es distingeixen amb prou exactitud cinc dificultats principals. La primera està relacionada amb el perill que podria constituir una forma de sacralització del tema rebuda sense esperit crític. Molts professors temen que es fixin els papers sense anàlisi —botxins *versus* víctimes—, però que, tanmateix, ells mateixos haurien contribuït a establir i confirmar. No és pas en la sacralització que es construeix la història raonada, el *logos* de la veritat, com temen els que veuen els límits efectius en la intimitat de la seva classe.

La segona dificultat fa referència a la victimització dels jueus, i es pot estendre a qualsevol grup considerat només sota el prisma del seu lloc dolorós en la història. Això té a veure, per als jueus, amb el seu lloc en els programes i les pràctiques es-

3. Annette Wievorka especialment.

colars franceses. Tret de la classe de sisè,<sup>4</sup> per als alumnes de dotze anys, en què el món dels hebreus s'estudia juntament amb altres grans civilitzacions de l'antiguitat, els jueus només apareixen en l'ensenyament de la història en el moment del seu extermini o (però això els consola?) en el moment de l'*affaire* Dreyfus. Són moltes les preguntes i es coneixen des que la historiadora especialista en memòria de l'extermini Annette Wieviorka les va formular als anys vuitanta: com podem identificar-nos amb les morts?, com podem identificar-nos amb els que només tenen estatus en la victimització de la seva posició social i històrica? Aquest és el sentit de les reserves fetes aquests darrers anys sobre els viatges escolars a Auschwitz, sovint amb alumnes molt joves. Què poden comprendre?, què poden sentir? El sentit del viatge, que a vegades té lloc en l'espai d'un sol dia, en unes condicions que potser s'haurien de revisar, no és sempre comprensible.

La saturació dels alumnes respecte a aquest tema és la tercera dificultat. Dificultat quasi insuportable que cal analitzar, ja que contradiu tots els objectius pedagògics i actua gairebé en el sentit contrari al de la intenció dels professors. Contràriament al que es pensa sovint, aquest fenomen no és recent. El 1982 Annette Wieviorka ja parlava de saturació a classe, després de l'atemptat del carrer Copèrnic i respecte al tema de l'antisemitisme.<sup>5</sup> En l'esforç d'ensenyar allò inefable, l'organització del currículum fa que els alumnes sentin a parlar de la *Shoah*, i sovint d'una manera semblant, des de l'escola primària fins al final de la secundària i al batxillerat. Les informacions històriques aportades no són semblants, però sí que ho són el to i l'emoció de la classe. I sovint en diverses matèries, des de literatura fins a filosofia. Des de llavors, la *Shoah* esdevé aquell lloc —*topos*— que ha de servir al professor. És el que un professor de filosofia en una classe de *terminal*<sup>6</sup> anomenava «la destrucció de la referència». A força de parlar-ne, i massa, o malament, es passa de llarg de l'ensenyament que s'hauria de fer. Una explicació del fenomen pot trobar-se en el fet que molts docents de més de trenta-set o trenta-vuit anys (és a dir, la majoria) van descobrir el tema dels jueus a Vichy quan estudiaven la carrera d'història a la universitat, o fins i tot, els més grans, quan ja estaven treballant. Inevitablement, la voluntat de parlar d'aquest període dolorós de la història nacional i europea augmenta per als qui van patir el tabú escolar.

Una quarta dificultat procedeix d'un efecte de relativització relacionat amb una certa competència de les memòries que s'instal·len a classe. Els alumnes perceben molt bé aquesta inversió docent en aquest tema, que tradueixen de vegades en un sentiment de sobreinversió a costa d'altres temes que, d'altra banda, els alumnes també coneixen: el genocidi tutsi, a Rwanda, la qüestió armènia, la colonització... De fet, aquests temes es toquen menys a classe i fan sorgir en els alumnes un sentiment d'injustícia: hi ha, doncs, «un patiment més legítim que un altre». Aquest sen-

4. Equivalent a sisè de primària a Espanya.

5. Annette WIEVORKA, *L'enseignement de la Shoah*, CDJC, 1983, p. 55, volum sorgit d'una taula rodona celebrada a París el 1982 en la qual van participar el Centre de Documentation Juive Contemporaine (CGJC) i l'Association des Professeurs d'Histoire et Géographie (APHG).

6. Equivalent a segon de batxillerat a Espanya.

timent perjudicial per a l'estudi de la *Shoah* és font de confusió en els alumnes, sense que necessàriament pugui ser superat pels docents, sovint desbordats o depassats. Injustícia, incomprensió de vegades, però també provocació. I aquesta és la dificultat que els docents troben quan els alumnes fan obertament reflexions antisemites. A partir d'aquest moment, s'enfronten dues mirades, tant com dues generacions: el professor, que és un adult amb relació d'autoritat, i l'alumne, que exerceix la provocació apostant per un tema determinat amb el qual està segur que farà diana.

D'altra banda, cinquena dificultat, la recerca de l'Acadèmia de Versalles va demostrar fins a quin punt els professors podien ser incapaços a vegades de respondre a les reivindicacions identitàries dels alumnes i als discursos polítics o antisemites mantinguts per aquests. Per tota una sèrie de raons que tenen relació essencialment amb la seva cultura històrica, jurídica o sociològica, pocs són capaços de respondre a les provocacions d'alumnes que utilitzen el conflicte israelopalestí com una arma contra el discurs docent.

En el fons, si reflexionem amb Alain Legardez (Legardez, 2006) sobre la didàctica dels temes sensibles a classe, haurem de recuperar les característiques dels temes socialment vius a classe, característiques que també són riscos. El primer tema està lligat a la legitimitat del saber mobilitzat pel professor, que pot xocar als alumnes, que han d'acceptar l'aprenentatge d'un saber en el marc escolar i la integració d'aquest saber en els seus propis esquemes mentals (cosa que la didàctica anomena *saber social dels alumnes*). Entre aquestes dues referències als sabers poden sorgir tensions immediates. Un altre tema sensible a classe és la legitimitat del mateix docent: «Tu, profe, francès, no saps el patiment que els colons han sofert al llarg de la colonització. Nosaltres, la nostra família, sí que ho sabem.» Sorgeix un joc entre «ells i nosaltres», que ens equivocaríem si el carreguéssim al crèdit (o debit) dels alumnes. «Ah, no, les classes sobre la *Shoah* no són com les altres, no és possible. Estic, com dir-ho?, desapassionada per la Guerra d'Algèria. Encara que, al mateix temps, segurament, abans de res hi trobaré la passió dels alumnes. Al cap i a la fi, jo tinc un programa... confrontat amb una passió molt forta al davant. Mentre que, pel que fa a la *Shoah*, en mi, la passió ve tota sola.»<sup>7</sup>

La segona característica didàctica d'aprenentatge de les qüestions socialment vives que recordaré és precisament la dels riscos. Riscos per als alumnes que han d'integrar aquest saber savi i escolar, malgrat que el seu saber social s'hi pot oposar amb força: «No entenc res, professora; a casa miro Al-Jazira i diuen que els jueus són els opressors dels palestins, i aquí, amb Primo Levi, veig que és molt injust el que van fer als jueus.» Però riscos també per als professors, perquè els riscos de la feina, que la classe surti malament, s'accentuen encara més, ja que es tracta d'un tema potencialment viu, amb una pràctica menys rutinària, menys segura, en què s'elaboren majoritàriament didàctiques innovadores que trenquen amb el dia a dia de la feina.

7. Entrevista núm. 39: història, batxillerat.

#### 4.4. Encara es pot ensenyar l'extermini dels jueus a França

No obstant això, l'informe de la recerca de l'INRP-Acadèmia de Versalles permet matisar el que el debat mediàtic afirma sobre els «territoris perduts de la República» (Brenner, 2002), una mena de territoris esdevinguts hostils a qualsevol aprenentatge, antisemites i poc inclinats a l'ensenyament de la *Shoah*. És el que el filòsof Alain Finkielkraut ha denunciat constantment. La realitat estadística, si més no, és una altra. Tot i que hi ha centres escolars que tenen serioses dificultats quant als continguts de l'ensenyament i els aprenentatges, sembla que en la majoria dels casos, incloent-hi els barris anomenats *sensibles* o *difficils*, els equips de docents porten a terme la seva tasca sense altres dificultats que les ja indicades.

Però aquests ho fan amb tota la consciència dels reptes globals d'aquest ensenyament. Sens dubte, és a les classes de literatura on està més ben assumit aquest ensenyament dels temes sensibles. Potser perquè els professors tenen el costum d'assumir l'emoció suscitada pels textos de literatura i, per tant, la dels alumnes. La coherència didàctica s'organitza segons un règim de veritat propi de la matèria.

Si s'accepta el marc teòric que proposa Develay (Develay, 1995), que pensa que «la didàctica considera que la particularitat dels sabers ensenyats determina modes d'aprenentatge i modalitats d'ensenyament particulars», llavors cal examinar atentament el que proposa Alain Legardez quan indica diverses pistes per ensenyar els temes sensibles: la primera és basar-se sempre en una problematització, procurant traslladar de manera adequada el contingut més rigorós a l'ensenyament, procurant ser conscient que la problematització reforça el costat «calent», o fins i tot «candent», del tema. La segona pista fa referència al tema de les relacions amb els sabers (ho vam indicar en l'informe de la recerca de l'Acadèmia de Versalles), que signifiquen un domini no solament dels objectes històrics, dels continguts, sinó també dels reptes d'aquest tema, així com el domini de les representacions dels alumnes i de la sociologia exacta dels alumnes dels quals l'escola té cura. S'han de relacionar els sabers històrics, els jurídics i els sociològics.

#### 4.5. Conclusions programàtiques rellegides en funció dels interrogants actuals

De fet, els temes de tensió entre història i memòria a França s'han desplaçat lleugerament. Quatre estudis posats en marxa des de fa un any en el marc de l'INRP permeten veure l'abast d'aquest desplaçament. Ja es pot avançar una hipòtesi: Vichy, la deportació i l'extermini dels jueus de França i d'Europa ja no són un tema controvertit, en el sentit d'«un passat que no passa».<sup>8</sup> Això no vol dir que no persisteixin les dificultats didàctiques, però ara són objecte d'un consens relatiu de tot el sistema escolar. A més, molts i notables treballs històrics, museus, llibres de testimonis i nombroses referències cinematogràfiques, permeten dotar els docents de conside-

8. Expressió utilitzada en el llibre d'Eric CONAN i Henry ROUSSO (1994), *Vichy, un passé qui ne passe pas*.

rables recursos pedagògics. És com si en aquests darrers anys, a classe, el tema recurrent que es planteja als professors i als alumnes, amb motiu de les classes d'història, fos el tema de l'alteritat, de les memòries plurals i en competència, de les històries plurals que componen la narrativa nacional que, fa tot just vint anys, no es confessava tan diversa, i, finalment, el passat colonial de França.

S'han obert quatre recerques que fan referència al genocidi armeni a l'escola,<sup>9</sup> a l'estat de l'ensenyament de la història de la immigració a França,<sup>10</sup> a l'esclavitud i, finalment, al tema colonial a l'escola primària<sup>11</sup> i secundària.<sup>12</sup>

Per a cadascuna d'aquestes recerques, es poden destacar alguns trets dominants comuns que fan referència a constatacions de conjunt: en primer lloc, les prescripcions oficials. En analitzar els programes d'educació nacional de manera exhaustiva, però també les circulars i els debats públics sobre temes d'història i de memòria a classe, sorprèn l'augment significatiu d'aquesta problemàtica en les decisions institucionals referents al currículum. Tant si és sobre el genocidi armeni com si és sobre la colonització, i més recentment encara sobre la història de la immigració, des de l'any 2000, aproximadament, el Ministeri i les comissions de programació semblen ser particularment sensibles als reptes de memòria. S'evoluciona cap a la consideració de pàgines de la història poc abordades fins ara a classe.

Sens dubte, es pot fer la mateixa observació en la redacció dels manuals escolars. Quan es llegeixen i s'analitzen els manuals escolars de l'escola primària, i també els de secundària, sobre el conjunt de temes sensibles de la societat francesa, que són temes d'història, les limitacions de la memòria pesen amb tot el seu pes. La nova presència d'una pàgina doble sobre temes que fins ara només ocupaven quatre ratlles n'és un bon testimoni. De la mateixa manera, s'observa una inflació de l'oferta o els projectes d'eines pedagògiques per als docents sobre temes com la colonització, la immigració o l'esclavitud.

Queda la qüestió de les pràctiques. Les recerques que comencen hauran de posar en evidència el que canvia o resta sense canviar en les pràctiques efectives de la classe d'història. En quina mesura els reptes de memòria influeixen en la manera d'explicar la història als alumnes? En quina mesura la pluralitat (o l'alteritat) que es reconeix en els alumnes té influència en les pràctiques? Fins i tot sobre aquest tema ja es poden avançar algunes pistes. Darrere de totes les categories de designació del professorat que afecten els alumnes i les raons que els empenyen avui dia a explicar una altra història de França a classe, s'amaga el tema dels nens que es reconeixen procedents de la immigració i d'una altra religió. En el fons, el retorn del tema religiós és el que perfora el sistema d'ensenyament públic. Aquest retorn es pot percebre en els nombrosíssims debats, sovint molt vius en el si de l'educació nacional, res-

9. P. MÉRIAUX i B. FALAIZE, *Le génocide arménien à l'école*, INRP, 2006.

10. Enquesta realitzada en el marc d'un congrés que va tenir lloc a la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration l'abril del 2007 a París. Vegeu: <<http://ecehg.inrp.fr>> i <<http://www.histoire-immigration.fr/>>.

11. Coordinada per Gilles Boyer i Benoît Falaize (INRP).

12. Coordinada per Françoise Lantheaume (INRP/UMR Éducation et Politique, Lyon 2).

pecte de la Llei del 2004 sobre la laïcitat a l'entorn escolar; també s'observa en les categories de designació dels alumnes que s'inclinen cada cop més cap a les categories religioses (nens «musulmans», «alumnes jueus»...), però també es troba en les reivindicacions dels alumnes que abracen l'islam, per exemple, en el marc d'una construcció identitària de revaloració d'ells mateixos i de la seva família immigrada.

Segurament, ensenyar els drames del passat o els temes controvertits de la història nacional marca un trencament amb una tradició escolar, però també amb una tradició acadèmica francesa. Mentre que abans la història ensenyada posava al capdavant els avantpassats còpresos de glòria i de sentiments nacionals o cristians (la qual cosa, en alguns casos, era el mateix), actualment el retorn amb força dels debats sobre la història de França i sobre els reptes de memòria anima, fins i tot a classe, les competències victimistes.

En efecte, l'ensenyament de la història ha evolucionat considerablement en el decurs dels darrers cinquanta anys. Hem sortit d'una història immòbil, xovinista, farcida de figures heroïques el destí de les quals es confonia amb el de la nació. Es podia «fer plorar» (i es feia habitualment) amb exemples històrics sovint molt llunyans, com el del màrtir de Blandine. Aquesta emoció mantenia en cada persona una relació patrimonial i mítica amb el passat i contribuïa a la construcció dels herois nacionals. Aquesta concepció de l'ensenyament de la història va ser fortament criticada durant els anys setanta. A partir d'aquest moment, s'assistí a una veritable mutació: el marc de les preocupacions canvià i la preocupació de la construcció nacional es difuminà fins a desaparèixer finalment. Ens situem llavors en el món contemporani, on es qüestionen els esdeveniments que tenen un lligam generacional amb els docents i els alumnes mateixos. Les pàgines negres de la història nacional ja no semblen tabú; la necessitat de transmetre una memòria esdevé obsessiva. S'entén que, en aquest espai condensat de fets carregats de dolor, l'emoció canviï de naturalesa i sigui més fonamental. Aquesta exhortació social d'un deure de memòria, d'un deure de transmetre, durant els anys vuitanta i noranta va impregnar considerablement les pràctiques de classe sobre temes també delicats, com ara la Segona Guerra Mundial (fins ara tractada en un marc d'història militar i diplomàtica) i les guerres de descolonització.

#### 4.6. Conclusió

«Vivim a l'arbitri dels mals records.» Aquesta frase del novel·lista Patrick Modiano expressa la situació de França en aquests darrers trenta anys, abans que la història de la deportació dels jueus de França i el paper de Vichy en la col·laboració no tornessin a la memòria de la França dels anys setanta i vuitanta, en plena crisi econòmica i social, sotragada en els seus fonaments més arrelats als valors de la República i als drets de l'home. En aquest context d'hipermnèsia, els docents, a classe, potser no tenen cap altra elecció que acceptar la confrontació en l'ensenyament amb «els rebutjats» de la història nacional, o, si més no, amb la seva part «controvertida», molt adequada per a la redefinició de la identitat nacional. No obstant això, Ni-

cole Tutiaux-Guillon (Tutiaux-Guillon, 2006) i la majoria de les recerques en didàctica mostren, per tradició, que l'ensenyament de la història es basa en la neutralització dels sabers i dels seus reptes. Des de sempre, des del paper exercit en el currículum per Henri IV, en el moment de la separació de les esglésies i de l'Estat, l'escola i el seu currículum han conegut aquests efectes de «refredament» de temes sensibles. Françoise Lantheaume (Lantheaume, 2002) va demostrar en la seva tesi que la dimensió moral mobilitzada per parlar de la guerra i de les víctimes permetia transferir als drets de l'home el tema de la violència de la descolonització durant la Guerra d'Algèria. Des de llavors i si seguim Paul Ricoeur, que parlava d'una necessària «memòria justa», potser és possible i urgent fer referència a 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 i pugui ser fidel a la veritat acadèmica sense eliminar res de la dignitat de les persones protagonistes de la història entorn de les quals s'organitzen llocs i discursos de memòries, comptat i debatut, ben legítims.

## Bibliografia

- BORNE, D. (1994). «Faire connaître la Shoah à l'école». *Les Cahiers de la Shoah*, núm. 1. Versió electrònica: <<http://www.anti-rev.org/textes/Borne94a/index.html>>.
- BOUCHARD, G. (1995). *L'avenir de la culture nationale comme paradigme de la société québécoise*. Montreal: Université de Québec.
- BRANCHE, R. (2001). *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie, 1954-1962*. París: Gallimard.
- BRENNER, E. [dir.] (2002). *Les territoires perdus de la République: Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*. París: Mille et Une Nuits.
- CERTEAU, Michel de (1975). *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.
- CONAN, E.; ROUSSO, H. (1996). *Vichy: Un passé qui ne passe pas*. París: Fayard.
- DEVELAY, M. (1995). *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. París: ESF.
- FORGES, J.-F. (1997). *Eduquer contre Auschwitz, histoire et mémoire*. París: ESF.
- LANTHEAUME, F. (2003). «Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie: entre critique et relativisme, une mission impossible?». A: LIAUZU, C. [coord.]. *Tensions méditerranéennes*. París: L'Harmattan. (Cahiers Confluences Méditerranée), p. 231-265.
- (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs*. [Assaig de sociologia del currículum del Doctorat en Sociologia de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)]
- LECOMTE J.-M.; GIACOMETTI, N. (1998). *Enseigner sur la Shoah*. Collection Pédagogique du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bourgogne.
- LEGARDEZ, A. ; SIMONNEAUX, L. [dir.] (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions socialement vives*. París: ESF.



- LETOURNEAU, J. (2000). *Passer à l'avenir*. Québec: Boréal.
- MODIANO, P. (2007). *Dans le café de la jeunesse perdue*. Paris: Gallimard.
- RICOEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil.
- SCHNUR, E.; ERNST, S. (1997). «Pédagogiser la Shoah?». *Le Débat*, núm. 96, p. 122-140.
- THÉNAULT, S. (2001). *Une drôle de justice: Les magistrats dans la guerre d'Algérie*. Paris: La Découverte.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). «Le difficile enseignement des “questions vives” en histoire-géographie». A: LEGARDEZ, A. ; SIMONNEAUX, L. [dir.] (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions socialement vives*. Paris: ESF, p. 119-135.
- TUTIAUX-GUILLON N.; NOURRISSON, D. [dir.] (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.



## 5. Memoria, historia y educación en la Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente

Silvia Finocchio

### 5.1. Introducción

Intentaré aquí compartir algunas reflexiones que contribuyan a interrogarnos sobre los contenidos y las prácticas donde maestros y profesores de las escuelas de la Argentina amarraron la historia y la memoria, tomando en consideración debates e investigaciones recientes.

Para iniciar, propongo que nos detengamos en los programas de estudio, textos e imágenes que hablaron a las sucesivas generaciones de niños y jóvenes y de las que guardaron —mediando generalmente una tarea, lección o prueba como parte del trabajo escolar— la imagen de una Argentina europea, educada e integrada.

Luego introduciré la cuestión de la enseñanza de la historia reciente en la Argentina, revisando la tradición de la enseñanza y los cambios de las últimas décadas y diferenciando también qué ocurre en la escuela primaria y en la educación media. En este apartado intentaré explicar los condicionamientos que rodean a las escuelas y dificultan el tratamiento de la historia reciente, en particular la del período de la última dictadura militar.

Finalmente, plantearé que el modo en que se desarrolla el debate sobre historia, memoria y educación en la Argentina es paradójico, porque atiende a un problema político estrechamente relacionado con la construcción y el fortalecimiento de la democracia —como es el de la última dictadura militar—, pero, al mismo tiempo, descuida a otro también importante para la promoción de una sociedad justa, plural e igualitaria: el problema de la diversidad cultural. Plantearé también, a partir de investigaciones recientes, los esquematismos que reducen y empobrecen ambas entradas en la relación historia-memoria y educación.

Desde mi perspectiva, la transición «del aprender de memoria que los argentinos son blancos» al «aprender para la memoria la historia reciente» requiere otorgar una densidad semántica más amplia a la relación memoria, historia y educación. Esta apertura invita a reconocer el problema de los grupos históricamente discriminados en la Argentina (indígenas, afrodescendientes, pobres o todo aquel estigmatizado como «negro»). Por otro, insta a pensar que el pasado de horror concierne a muchos más que a unas pocas cúpulas militares. Por cierto, la formación de la Argentina como una nacionalidad homogénea que encuentra en la Iglesia y el Ejército la esencia de su nacionalidad, no conduce directamente a una experiencia atroz como la vivida hace treinta años, pero la alucinación de que los cuerpos extraños contaminan a la nación, en parte, acerca experiencias de este tipo.

## 5.2. Aprender de memoria que los argentinos son blancos

*Es acaso ésta la primera vez que vamos a preguntarnos quiénes éramos cuando nos llamaron americanos y quiénes cuando argentinos nos llamamos.*

*¿Somos europeos?*

*— ¡Tantas caras cobrizas nos desmienten!*

*¿Somos indígenas?*

*— Sonrisas de desdén de nuestras blondas damas nos dan acaso la única respuesta.*

*¿"Mixtos"?*

*— Nadie quiere serlo, y hay millares que ni americanos ni argentinos querrían ser llamados.*

*¿Somos nación?*

*— Nación sin amalgama de materiales acumulados, sin ajuste ni cimientto.*

*¿Argentinos?*

*— Hasta dónde y desde cuándo, bueno es darse cuenta de ello.*

Sarmiento, 1883

(citado en M. Svampa, *El dilema argentino: Civilización y Barbarie*, 1994, p. 94)

Hacia 1883, Domingo Faustino Sarmiento, promotor de la escuela pública y presidente de la Argentina entre 1868 y 1874, se preguntaba si éramos europeos, indígenas o «mixtos». El imaginario colectivo alrededor de una nación homogénea y compacta se estaba conformando e intelectuales como Sarmiento planteaban con preocupación la inquietud alrededor de: ¿qué somos?, ¿quiénes somos?, ¿hasta dónde?, ¿desde cuándo? En efecto, recién la Argentina se estaba incorporando al tren de la civilización a partir de la conformación de una sólida nación tal como aquellos intelectuales la imaginaban.

La imagen de una Argentina que «bajó de los barcos» o de una Argentina «crisol de razas» distorsiona la realidad pasada y actual del conjunto de los habitantes y administra quiénes serán bien recibidos y quiénes no en esa gran mezcla llamada la Argentina. Por cierto, las oleadas migratorias que arribaron en diferentes momentos desde Europa fueron de magnitud en relación con la cantidad de población nativa. También es cierto que gran parte de la población negra e indígena desapareció en guerras que los usaron como escuadrones de primera línea o los tuvieron como blanco. Sin embargo, los antropólogos e historiadores advierten sobre el proceso de blanqueamiento de la población argentina a partir de la invisibilización, la negación y el olvido de los grupos indígenas y negros (Briones y Carrasco, 1996).

En otras ocasiones, se ha sostenido la imagen del criollo como expresión y referencia de lo autóctono, de lo nativo o de la tradición argentina. Pero los criollos han sido figuras muy distintas a lo largo de la historia. Al principio del siglo XIX, eran patriotas independentistas educados en Europa que promovían la revolución por la Independencia. Luego, en la segunda mitad del siglo XIX, eran hombres de campo, gauchos malos, poco laboriosos, que obtenían de la naturaleza todo lo que necesita-

ban para vivir, simbolizando la barbarie que retrasa el proceso civilizador. Finalmente, frente a la llegada de europeos del Mediterráneo que deformaban el idioma y se hacinaban en las ciudades, llegó la imagen del gaucho bueno, el Martín Fierro de José Hernández, que mitificó un armónico mundo rural en las primeras décadas del siglo xx (Halperin Donghi, 1985; Gelman, 1998; Barsky y Gelman, 2005).

Si la historia y la memoria se entremezclan, probablemente esto sea más evidente cuando se piensa en la escuela, porque la transmisión cultural de los contenidos de la historia en el aula ha tendido a la conformación de una memoria escolar con características propias e identificables que resultan de la intención pedagógica de volver enseñable algo que acompasó con diversa distancia la producción académica.

Como sabemos, la historia como disciplina escolar tiene una breve historia. Recién a partir de la formación de los sistemas educativos nacionales, desde fines del siglo xviii y a lo largo de todo el xix, la historia se comenzó a definir como disciplina escolar, con contenidos, estructura y límites propios, al tiempo que el Estado asumía la administración de la educación e intervenía decididamente en la orientación y el control del currículo. Su origen como disciplina escolar dejó una marca en la enseñanza que llega hasta hoy. Su sentido quedó profundamente asociado a la legitimación de los estados y a la conformación de las naciones. Para la Argentina, el origen sella contornos paradójicos: la historia se convertirá en la historia de una nación inexistente, al proyectar al pasado una nación en construcción y una historia política sin política, ya que se contó más «como una epopeya patriótica que como un verdadero campo de disputa entre individuos y grupos» (Privitello, 1998, p. 131).

La búsqueda de un pasado que legitimase la constitución del Estado nacional y el deseo de asegurar una continuidad en la sucesión de las generaciones, hacían iniciar los estudios de la historia argentina con la historia de los países de Europa, en particular España, reinado por reinado. Continuaba con los gobiernos coloniales y las invasiones extranjeras que habían amenazado la integridad territorial. El relato culminaba con los grandes episodios de la independencia y la constitución del Estado nacional, responsable de conducir a la Argentina al destino de una «gran nación». La historia priorizaba, en consecuencia, al Estado nacional como el principal actor de la realidad argentina, al tiempo que mantenía un criterio de jerarquización social que preservaba la superioridad blanca frente a indígenas y afrodescendientes.

En este contexto, algunos libros de lectura o textos destinados a la novedosa asignatura de historia siguieron un itinerario semejante al del *Petit Lavisse*, aquel texto escolar usado en Francia hasta la década de los sesenta y al que el historiador Pierre Nora (1984) asignó uno de los capítulos en su obra sobre los lugares de la memoria —*Les lieux de mémoire*— por su papel en la construcción de la memoria nacional de Francia. Para Nora, ese pequeño texto de unas cuarenta páginas es un lugar de memoria porque millones de niños lo leyeron como un evangelio republicano y, en este sentido, supera a la propia historia que el renombrado historiador Pierre Lavissee publicó en varios tomos hacia 1918 y de los cuales el *Petit Lavissee* constituye una versión condensada.

En la Argentina, también libros de lectura o de la novedosa asignatura de historia destinados a la educación elemental cumplieron el anhelo de inculcar, en esta Ar-

gentina de campañas, pueblos, diversidades lingüísticas y culturales, la idea de la nación y, al mismo tiempo, suscitaron la adhesión al régimen republicano. Llenos de alegorías, estos libros introdujeron en la historia nacional a los niños hijos de inmigrantes y de nativos y los acompañaron en un recorrido guiado por la idea de libertad-república, por las proezas de los héroes y por los símbolos patrios. El primero de ellos fue el *Compendio de la historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*, de Juana Manso, publicado en 1863 y ampliado en sus sucesivas reediciones. Considerando a la «historia patria» forjadora de la educación cívica, el libro de Juana Manso enfatizaba la idea de «República Argentina». Esta tendencia se expresó luego no sólo en los textos redactados por los autores, sino en la iconografía de la República, que llegó tempranamente desde Francia al Río de la Plata (Burucúa, Jáuregui, Malosetti y Munilla, 1990) y que colmó las páginas de los libros de historia, trayendo incluso en su tapa el símbolo de la joven Libertad-República con su gorro frigio emergiendo desde las tierras pampeanas.

Le siguieron los «libros de lectura» destinados a los escolares de la educación primaria, que tuvieron un papel fundamental en la construcción de la memoria nacional. Pequeños textos, con pocas páginas de historia, supusieron un lugar de memoria para miles de niños que los leyeron como un catecismo laico. Uno de los más difundidos fue *El nene*, de Andrés Ferreyra, egresado de una de las primeras escuelas normales e inspector general del Consejo Nacional de Educación. Publicado en 1898, este libro de lectura tenía la particularidad de entrelazar la historia nacional con la historia familiar narrada por un abuelo, con el afecto de un mayor y con palabras propias del mundo de los niños (Braslavsky, 1994). En esta generación de libros destaca también, por su amplia repercusión, *El libro del escolar*, de Pablo Pizzurno (Pizzurno, 1901), que contaba con unas pocas páginas de historia nacional y con un amplio abanico de fotografías y dibujos (Braslavsky, 1994).

En tiempos en que la historia se afirmaba como ciencia, algunos historiadores profesionales incursionaron en la producción de textos escolares, convertidos en lugares de la memoria escolar. Entre ellos, destacan *La historia argentina de los niños en cuadros*, de Carlos Imhoff y Ricardo Levene (1910), y especialmente, por su prolongada vigencia, las *Lecciones de historia argentina*, de Ricardo Levene (1912), destinado a la escuela media. Este libro, lugar de memoria e historia escolar de prolongada incidencia, fue usado hasta hace tres décadas y contó con más de veinte ediciones hasta 1959, año del fallecimiento del autor. Ricardo Levene fue profesor de la Universidad de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires, presidente de la Academia Nacional de la Historia y director de la Historia de la Nación Argentina. La Nueva Escuela Histórica representó durante décadas a la historia académica y profesional, siendo el mencionado texto escolar, de más de cuatrocientas cincuenta páginas, el que la hizo masiva entre las jóvenes generaciones que se sucedieron como lectores.

La cultura visual promovida en las aulas abrigaba también otros lugares de la memoria escolar. Por un lado, las láminas que decoraban el aula. Si no había láminas alusivas para el 25 de mayo, el 9 de julio o el 17 de agosto que ornamentaran las paredes, no había aula. Por otro, el papel de calcar y, más adelante, la sofisticada tec-

nología del Simulcop, muy conocida por los escolares de los años sesenta (Linares, 2004), fueron los socios de la reproducción y fijación de impecables imágenes sobre la civilización y la nación en los cuadernos de los alumnos. El Simulcop permitía «mágicamente» reproducir un dibujo apoyando la hoja de calcar del cuadernillo con los clásicos dibujos escolares y marcando fuerte por detrás con un lápiz para que allí, en el cuaderno y en la memoria escolar, quedara para siempre grabado. También ilustraban las páginas de los cuadernos las figuritas adquiridas en las librerías o quioscos. Por cierto, eran el recurso más apropiado para tener en el cuaderno los retratos de los miembros de la Primera Junta de Gobierno y de los gobiernos patrios o de San Martín y Belgrano. Así, dibujos y figuritas convirtieron a los cuadernos en pequeños museos de exhibición de imágenes descontextualizadas que sancionaban la legitimidad de la memoria escolar sobre la nación.

La segunda mitad del siglo xx muestra la extraordinaria expansión de la educación en la Argentina. Como ocurre históricamente, en períodos de masificación de la educación se redoblan los debates sobre las funciones de los sistemas educativos y sobre las características de la enseñanza. Desde la perspectiva de la enseñanza de la historia, la centralidad de la disciplina es persistente y, si bien es importante reconocer que se fue abriendo y ampliando con otros contenidos y funciones, los planes nacionales que se plasmaron durante gran parte del siglo xx para la escuela primaria y media no significaron sustantivos cambios de enfoque. La enseñanza de la historia permaneció ajena a la debilidad de la democracia y la república, así como a las exclusiones que sistemáticamente había realizado de toda diferencia que contrastara con la imagen de una sociedad blanca, europea, educada e integrada.

Como dijimos, los cambios en los planes nacionales para la escuela media de 1957 o 1978 no fueron sustantivos (Finocchio, 1989), más allá de una mayor integración de la historia nacional y la historia universal en este último plan a través de la combinación de unidades de una y otra historia en los programas de segundo y tercer año. El código de la disciplina escolar continuó siendo el elitismo, el nacionalismo y el memorismo (Cuesta Fernández, 1997). Por su parte, la vigencia de los textos escritos por reconocidos historiadores como Levene se prolongó hasta los años sesenta, en los que comenzaron a competir con el célebre «Ibáñez», con diecisiete ediciones entre 1961 y 1972. Libro con ascendiente entre los alumnos por el tono dramático que la escritura otorgaba al hecho histórico, no necesitaba de un gran material gráfico ni de exageradas dimensiones (Devoto, 1993). Llegaba ahora el turno de los profesores de la escuela media, que comenzaban a producir los textos escolares de historia: José Cosmelli Ibáñez (1961), profesor de Letras, Martha Etchart y Martha Douzon (s/f), profesoras de historia del Colegio Carlos Pellegrini y Santos Fernández Arlaud (1969), profesor de historia del Colegio La Salle, que introdujo la mirada revisionista en los textos escolares de historia.

Ante un pasado que se contaba para uniformizar en tales términos a la sociedad, la apertura democrática de los ochenta intentó abrir caminos en el marco de un proceso de transformación curricular puesto en marcha por un número importante de provincias y por la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En este contexto, la tendencia a la regionalización fue una de las que más influyó. Se ex-

presaba en la mayor parte de las propuestas curriculares como garantía de significatividad de los contenidos curriculares. Sin embargo, también había un interés de orden político-educativo: la voluntad de superar el centralismo cultural y organizativo del sistema educativo argentino. La regionalización fue una estrategia que combinaba las viejas demandas de federalismo con las nuevas de descentralización. Ésta era interpretada de modos diferentes: atención a la realidad circundante, respeto de la diversidad cultural, formación de identidades culturales específicas. En la mayoría de las propuestas, el enfoque tendía a reafirmar la identidad cultural provincial en desmedro de una reorganización novedosa de los contenidos. El concepto de *región* se asimilaba al territorio político provincial, negándose otros usos posibles y enriquecedores del término (Dussel, 1994).

En la década siguiente, con la reforma educativa de los noventa se introdujeron cambios que se expresaron en la plasmación de principios vinculados con enfoques que atendían al problema de la renovación del conocimiento. En los ejes de contenidos planteados predominó el relato de la cultura occidental y de la nación como su complemento, sosteniendo la importancia de los contenidos regionales que cada provincia podía incluir a la hora de estipular los contenidos para su jurisdicción.

Pero una de las novedades de la reforma de los noventa fue la enseñanza de la historia contemporánea en desmedro de otros períodos de la historia enseñada, en particular en el último año de la EGB3 y en el nivel polimodal. A esta cuestión nos referiremos en el próximo apartado.

En síntesis, textos de historiadores profesionales o de maestros y profesores, así como imágenes fijadas en las paredes del aula o en los cuadernos y las carpetas de clase referidos a la epopeya patriótica, constituyeron los lugares de la memoria escolar durante décadas.

Por cierto, los diversos contextos connotan el vínculo historia-memoria-educación. Algo obvio pero no menos importante a la hora de pensar en esa relación. Es llamativo observar en América Latina la profunda diferencia de perspectivas que adopta este encuentro. En Brasil, por ejemplo, la alianza historia-memoria-educación está en estrecha relación con el estudio del pasado de los grupos históricamente discriminados, afrodescendientes e indígenas, especialmente. Toda una prolífica producción curricular,<sup>1</sup> didáctica<sup>2</sup> y de investigación<sup>3</sup> sobre la enseñanza de la his-

1. Véanse al respecto los *parâmetros curriculares nacionais* (PCN) para la enseñanza fundamental y los correspondientes a la enseñanza media, en tanto propuesta del Ministério da Educação e do Desporto (MEC) del Brasil.
2. Brasil cuenta con una vastísima producción editorial de textos escolares para la enseñanza de la historia. La investigación multidisciplinar dirigida por Circe Bittencourt, de la Universidade de São Paulo (USP), en colaboración con investigadores de la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) y de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sobre la historia del material didáctico en Brasil, desde 1810 hasta la actualidad, y que supone la catalogación de todos los libros escolares utilizados en Brasil, permite reconocer los antecedentes de esta gran empresa didáctica.
3. Véanse al respecto: Zamboni (2001), Munakata (2002), Dias (2004), Bittencourt (2005), Abud (2005), Castro Siman (2005) y Guimaraes Fonseca (2005), entre otros. Cabe mencionar la importancia del Grupo de Pesquisa «Memória, História e Educação» (GPEMEMO), de UNICAP, coordinado por



toria se vincula con la necesidad de introducir el problema de la diversidad en el aula a partir de la puesta en cuestión de la memoria colectiva y de la producción de propuestas y materiales didácticos que promueven su enriquecimiento.

En la Argentina, a pesar de que las expresiones de dolor de las poblaciones aborígenes, de la inmigración procedente de países limítrofes, de los afrodescendientes, de la inmigración asiática o de todo aquel que sea pobre o tenga rostro oscuro resuenan cada vez más fuerte, las inquietudes, los debates, las investigaciones y las producciones sobre historia-memoria-educación conducen hoy casi exclusivamente a la historia reciente.

### 5.3. Enseñar para la memoria la historia reciente

*Mi generación es hija de muchas violencias y silencios. Los que comenzamos el secundario en 1984, heredamos la muerte y la derrota. [...] Herederos del dolor y del silencio, acaso hayamos incorporado fortísimamente el deber de la memoria sin preguntarnos qué hacer con el recuerdo, que es una pregunta básicamente política. Como generación, no hemos decidido qué hacer con el pasado, como no sea preservarlo. Y la idea de memoria como objetivo ha sido extremadamente funcional a esta incapacidad de avanzar más allá de la denuncia y la preservación.*

FEDERICO LORENZ, 2006

En la Argentina no hay tradición de enseñanza de la historia reciente. En un estudio realizado por Fernando Devoto (1993) hace ya más de diez años, se analizaba la larga tradición de la enseñanza de la historia, que se focalizaba en la primera década de vida independiente. Gran parte de los textos escolares estaban destinados a esta etapa de la historia, siendo mucho menor la referencia al período colonial o a las décadas siguientes de la historia nacional. Incluso temas como las guerras mundiales resultaron ajenos al estudio de varias generaciones del siglo xx, porque siquiera se rozaba el tratamiento de los inicios del siglo xx. Que el estudio de la historia nacional culminara en los años treinta fue frecuente hasta los inicios de los ochenta y sólo algunos pocos planes de estudio o textos incluían el peronismo.

En efecto, durante más de un siglo, la escuela estipuló la imposibilidad del tratamiento de la historia reciente. La escuela aséptica y quirúrgica del guardapolvo blanco educó, desde el siglo xix, a los hijos de quienes vivían en el país y a los pequeños que bajaban de los barcos, en el ritual de la *Oda al silencio*,<sup>4</sup> cantada por los niños todas las mañanas (Dussel, 2003). Ese marco de neutralidad era garantizado

---

la doctora Ernesta Zamboni, que sostuvo líneas de investigación y programas de posgraduación vinculados con la temática.

4. Escrita por el autor de poemas escolares Germán Berdiales, la *Oda al silencio* era cantada en la apertura de la jornada escolar. Desde la perspectiva del autor, el mejor homenaje a los padres de la patria era callar y ser obedientes a la autoridad (Dussel, 2003).

por la distancia en el tiempo de los períodos de la historia abordados. Por su parte, el sentido común pedagógico sancionaba que la escuela no podía tratar temas que involucraran emociones y sensibilidades o temas controvertidos que despertaran intereses y pasiones, como los implicados en procesos políticos recientes.

En tiempos de la última dictadura, la intimidación por la legislación represiva del terrorismo de estado connotó la idea de neutralidad y asepsia de las prácticas escolares con la llamada «detección de subversivos» y con la censura de los contenidos de enseñanza, textos escolares, métodos participativos de la escuela y estrategias grupales del aula. Considerado un posible espacio de circulación de «ideas subversivas», la decisión del gobierno militar fue distribuir en todas las escuelas una resolución editada como libro impreso, de ochenta páginas, que se titulaba *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*. En el texto se afirmaba que correspondía a los educadores ser «custodios de nuestra soberanía ideológica». La pedagogía de la neutralidad hacía lugar al terror fortaleciendo las vallas que frenaban el tratamiento de cuestiones polémicas.

En la transición democrática, la enseñanza de la historia acompañó a las políticas de la memoria —antes que a la producción historiográfica— a través del estudio de los diversos golpes de estado. Al mismo tiempo, discutía la relevancia de introducir lo controvertido en el aula como parte de una pedagogía democrática que ofreciera otra cultura política a las jóvenes generaciones. En esta dirección caminaron diferentes propuestas curriculares, textos escolares y prácticas docentes.

Por su parte, los contenidos básicos comunes<sup>5</sup> estipulados en 1994 y 1997 enfatizaron el estudio de la historia contemporánea. Esto fue motivo de algunos cuestionamientos por historiadores que entendieron que suponía el descuido de otras áreas de conocimiento, como la historia colonial, de relevancia para una sociedad como la nuestra.

Sin embargo, el tratamiento de la historia reciente suscitó hasta hoy vacilaciones, debidas, según se sostiene, al escaso sustento en una producción nacida del trabajo de los historiadores. Por tanto, no es sólo la historia de la escuela la que limita las posibilidades de que la historia reciente entre de la mano de maestros y profesores a lugares que enriquezcan la memoria con sentidos colectivos, y también propios, singulares, subjetivos de docentes y alumnos. Los debates en el campo de la historiografía argentina sobre la posibilidad o no de hacer historia reciente, así como la escasa producción académica accesible a los profesores, en comparación con la referida a otros períodos históricos, han incidido en la posibilidad efectiva de atender desde la educación a las necesidades que plantea la formación de las jóvenes generaciones.

A esto se agrega que algunos historiadores consideran a esta temática marginal dentro del campo de su producción, entendiendo que la historia reciente aún no ha

5. Los contenidos básicos comunes (CBC) fueron elaborados como pauta curricular para los diferentes niveles del sistema educativo argentino por la Dirección de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación. Contaron con la aprobación del Consejo Federal de Educación, órgano que convoca a los ministros de Educación de las diferentes provincias y de la ciudad de Buenos Aires.

sido escrita. Y así lo expresan públicamente, certificando de modo indirecto la escasa lectura por parte de los docentes de lo producido hasta hoy. Aunque se cuente con bibliografía, heterogénea, por cierto, en la que se combinan textos periodísticos con los de otras ciencias sociales, estos materiales no se convertirán en lectura frecuente de quienes enseñan en las escuelas (De Amézola, 1999).

Por tanto, más allá de lo que supone lo traumático para la representación, comprensión y enseñanza de la historia (La Capra, 2005), la historia reciente no ha sido abordada de modo sostenido por la enseñanza de la historia, porque así lo pautó una larga tradición y porque los docentes no fueron instrumentados por lecturas que fortalecieran su tarea. Sin embargo, al tiempo que la escuela enfrentaba estas dificultades, las políticas de la memoria lograron sedimentar los sentidos democráticos — y antidictatoriales — del «Nunca más» entre los jóvenes y la educación abrió, lentamente, diversos espacios de mediación entre el pasado y el presente.

Los maestros de las escuelas primarias proponen diferentes entradas educativas a los lugares de las memorias de la última dictadura, con respecto a las aproximaciones que sugieren los profesores de la educación secundaria. Como hace más de cien años, gran parte de los maestros de las escuelas primarias argentinas continúan induciendo en el ánimo de los niños el «amor a la Patria» a través de lecturas alusivas a los próceres y de ademanes graves en señal de respeto y honor a los símbolos nacionales. Más o menos relajado, el legado educativo del siglo XIX sigue vigente en lecturas, cuadernos y actos escolares a través de un recuerdo ritualizado de escaso sentido (Finocchio, 2005).

En las escuelas secundarias, en cambio, algunos profesores han llevado a cabo iniciativas en consonancia con las políticas de la memoria que impregnaron simbólicamente las miradas sobre el pasado reciente y que en la Argentina tienen mayoritariamente como protagonistas en su manifestación pública a los jóvenes, quienes a su vez reclaman en la escuela la transmisión de un pasado silenciado. Otras escuelas, aunque pocas, se dirá, es cierto, no sólo hacen suya la narrativa del «Nunca más», sino que han comenzado a dejar escuchar otras nuevas narrativas, intentando incluir la última dictadura militar en la compleja trama de la historia argentina.

En la escuela media resuena la insistencia de los estudiantes por saber qué pasó en los setenta. Esto habilita cierto espacio para el tratamiento de la historia reciente. Pero no son pocas las contrariedades de los mayores para construir junto con las jóvenes generaciones una memoria productiva sobre un pasado traumático. Dolor, molestia, turbación, perplejidad, afectan muchas veces a los profesores. En otras ocasiones, al tratamiento de un tema considerado «difícil» para su enseñanza, se agrega la presencia en las aulas del hijo de un policía o de un militar. Alumnos que se niegan a ver un film que trate sobre la dictadura, padres que envían cartas de queja a la escuela por mostrar la historia «sólo de un lado y no de ambos», son situaciones que hablan de memorias vivas, no cicatrizadas, dolorosas, referidas a uno de los capítulos más sombríos de la historia argentina. Frente a la dificultad para asumir el conflicto implícito en el montaje de las memorias sobre el pasado de la dictadura, retorna, entonces, actualizada, la histórica neutralidad de la escuela.

Las propuestas escolares que avanzaron más allá de los obstáculos en la construcción de esas memorias, lo hicieron entrando y mirando tres lugares. Uno de ellos es un libro, el informe del «Nunca más», elaborado por la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP), que recopila denuncias e información sobre desapariciones. Este libro condensa la narrativa del horror de la dictadura más sangrienta del país y de América Latina. Veinte años después del golpe militar, en 1996, junto con dos colegas escribí un libro que acercara a los alumnos a la lectura de un relato extremadamente difícil y duro, el del «Nunca más», y que, sobretodo, evitara un tratamiento superficial, como si se tratara del guión de una «simple película de terror» (Dussel, Finocchio i Gojman, 1997). Ese trabajo presentaba, especialmente a través de preguntas y actividades, diversas puertas de entrada a ese lugar, a ese libro de la memoria, que es el «Nunca más». De este modo, intentaba introducir en la escuela la lectura de un texto que circulaba con más fuerza por fuera y proponía no dejar de interrogarse sobre ella. Sin dejar de suscribir el gesto del «Nunca más», la discusión hoy en la Argentina es algo diferente. Básicamente, la inquietud gira alrededor de si pueden tener lugar en la sociedad, y nosotros decimos en la escuela, otras narrativas que permitan comprender que ese libro no condensa toda la historia reciente del país (Halperin Donghi, 2003), otras narrativas que enriquezcan el pensamiento y fortalezcan desde allí las lecciones de humanidad aprendidas hasta hoy, otras narrativas que, sin eludir la ética, no sobrecarguen de moral e inhiban las preguntas y discusiones sobre la historia reciente. En este sentido, los planteos se realizan hacia la consideración del testimonio como única fuente. Sin dejar de reconocer que la memoria hizo posible la condena del terrorismo de estado, Beatriz Sarlo retoma en su último libro una convicción de Susan Sontag y reubica el valor del pensamiento frente a la memoria: «Es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso, también, recordar» (Sarlo, 2005, p. 26).

El segundo lugar es una plaza, la Plaza de Mayo, donde todos los jueves a las 15.30 horas las Madres de la Plaza de Mayo realizan una marcha alrededor de su pirámide. La Plaza de Mayo es un espacio público con gran significado histórico: la fundación de Buenos Aires, la revolución contra el poder español, las manifestaciones políticas y sociales de distintos movimientos, los discursos políticos como los de Perón y Evita, tuvieron esta plaza como escenario. Sin embargo, las marchas llevadas a cabo por las madres todos los jueves intentando «marchar hacia algo» constituyeron una acción sostenida en el tiempo para hacer ver aquello que costaba ver; para horadar la ignominia que ocasionaba la tragedia; para mirar, saber y enfrentar una historia difícil y dolorosa. Hoy algunas madres detuvieron sus marchas porque interpretan que su voz ha sido escuchada por el poder político. Sin embargo, el trabajo de memoria y duelo continúa, porque la historia tiene mucho por pronunciar aún y porque cabe saber y pensar bastante antes de que llegue el alivio, o el olvido. Mientras esto ocurre, en la escuela está latente el riesgo de que la Marcha de las Madres quede cristalizada en los textos escolares como la única lucha por la memoria, o como algo de ayer distante en el tiempo, siendo ambas relaciones con el pasado poco productivas para la construcción en el presente de un pensamiento abierto a los interrogantes sobre la historia reciente. Y esto cabe no sólo

para la escritura, sino especialmente para las fotografías que muestran la Marcha de las Madres. Si la historia sufre un retraso en el tratamiento de las imágenes, en la educación histórica esto se torna más evidente. La tradición de «imagen-fetiché» en los libros escolares conspira contra una mirada educada, crítica, que aporte al entendimiento de la historia. Didi Huberman (Huberman, 2004) caracteriza la «imagen-fetiché» como una imagen total, detenida, inanimada, unívoca, que congela en un único fotograma a todos los personajes. Los testimonios visuales atravesados por palabras requieren de otros tratamientos si se trata de acercarlos a la terrible historia del pasado reciente.

El tercer lugar es un film que, a diferencia de los anteriores, se presenta como lugar propio y específico de la memoria escolar. La película, *La noche de los lápices* (Olivera, 1986), trata, como mencionamos, sobre un episodio de represión de nueve jóvenes de la escuela secundaria que participaron en las movilizaciones por el boleto estudiantil en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires. Durante la transmisión de las imágenes, los chicos se conmueven y lloran. Son esas imágenes —y no las explicaciones de los profesores— las que refuerzan en la escuela la condena ética del gobierno militar. Así, como de contrabando, la memoria llega a la escuela a través de la cultura audiovisual, una cultura denostada por la cultura escolar. Un largo periplo de años de uno de los sobrevivientes, Pablo Díaz, brindando charlas en escuelas, contribuyó a que se instalara el tema en el ámbito educativo y a que el film se convirtiera en emblema de la memoria escolar. La discusión hoy es cómo incluir en las elaboraciones del pasado las luchas políticas y la militancia en organizaciones guerrilleras de aquellos chicos, cómo introducir lecturas que, en lugar de presentarlos como jóvenes que no sabían lo que hacían o que no medían los riesgos, los muestren como estudiantes insertos en una compleja trama histórica y política (Lorenz, 2004).

La escuela se encuentra hoy frente a dos retos en relación con los lugares de la memoria. Uno de ellos es el Parque de la Memoria y el Monumento en Homenaje a las Víctimas del Terrorismo de Estado, ubicados en la ciudad de Buenos Aires, junto a la Ciudad Universitaria y frente al río de la Plata, lugar donde muchas víctimas de la represión fueron arrojadas. Se trata de un paseo público con un monumento y un grupo poliescultural. Una comisión encargada de realizar esta tarea llevó adelante un concurso internacional al que se presentaron seiscientos sesenta y cinco proyectos de esculturas provenientes de cuarenta y cuatro países. De ellos se seleccionaron doce obras y la comisión invitó a otras seis artistas a que realizaran sus esculturas. Se suponía que el valor estético de estas esculturas y sus búsquedas orientadas a la construcción de una memoria abierta y viva en nuestra sociedad justificarían ampliamente su sentido pedagógico, y que los aspectos estéticos y las cuestiones de forma abrirían allí el planteo de nuevas preguntas y nuevas interpretaciones que desafiaran a la escuela. Sin embargo, este espacio no ha sido apropiado por la comunidad educativa de la ciudad de Buenos Aires y, mucho menos, de las provincias. Esto es, no se convirtió en lugar de «memoria viva» que alentara el estudio del pasado reciente desde la escuela o promoviera reunión, reflexión y debate entre las generaciones jóvenes.

El segundo desafío es atreverse a entrar en los centros clandestinos de detención y, en particular, que la escuela tome la palabra en el actual debate sobre el destino del más importante de ellos, la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA), destinada hoy a convertirse en museo, en el Museo de la Memoria, porque allí se encuentran las huellas más profundas del horror. En ese lugar, las fuerzas de la Marina no sólo detuvieron a miles de personas, sino que las torturaron, las asesinaron, las hicieron desaparecer, les robaron sus hijos o las arrojaron desde aviones al río frente al cual se encuentra la ciudad de Buenos Aires, el río de la Plata. La intención política del actual gobierno de la nación es construir allí un Museo de la Memoria, y, concretado ya el desalojo que obligó a la Armada a abandonar totalmente ese predio, se inició el debate sobre el sentido del Museo. Gran parte de los organismos de derechos humanos sostienen que ese lugar debe ser destinado a la memoria del terrorismo de estado y a sus víctimas. Otras organizaciones políticas pugnan por la apertura del debate, para que sea lo más amplio y público posible. Poco tiempo atrás, el presidente Kirchner visitó el campo de concentración de Dachau, cercano a la ciudad alemana de Munich. Un artículo publicado en un periódico de Buenos Aires bajo el título «En Dachau, Kirchner reforzó su idea de los museos de la memoria», reproduce algunas declaraciones que realizó mientras la comitiva caminaba en silencio: «En la Argentina, la sociedad no quiere asumir lo que pasó», «hay que enseñar en los colegios lo que pasó en la Argentina», «hay que fijar la memoria, aunque me critiquen, aunque cueste», «yo quiero hacer el Museo de la Memoria, hay que hacerlo, hay que hacerlo cuanto antes».<sup>6</sup> Sin embargo, frente a estas apelaciones, hasta hoy los educadores no han hecho escuchar su voz o no han realizado aportes sobre cómo puede el Museo de la Memoria enriquecer las memorias que se pueden construir desde la escuela. Probablemente, el mundo educativo no se atreve a decir lo que piensa. Para Bruno Groppo (Groppo, 2005), el objetivo de este museo debería ser no sólo salvaguardar la memoria de las víctimas, sino, además, aportar elementos que permitan comprender lo que pasó y entrar, por tanto, en el terreno de la historia. Desde su perspectiva, debería tratarse de un museo del pasado reciente que como mínimo refiera a la época peronista, a la «revolución libertadora», a la dictadura de Onganía, llegando hasta los noventa y la época actual. De este modo, el Museo prestaría particular atención a la última dictadura, pero no exclusivamente. El problema, sostiene, es que en este momento no existe entre los historiadores un consenso mínimo sobre un proyecto que se abra a una mirada histórica, crítica y autocrítica hacia el pasado. Para Alejandro Kaufman (Kaufman, 2005), en cambio, no se trata de historia, contexto, causas, responsabilidades, sino de mostrar qué fue, cómo fue y qué ocurrió en la ESMA. No tiene el propósito de comprender ni de enseñar la historia, sino sólo el de mostrar lo que allí aconteció. Por eso, imagina el Museo como una barrera a la negación del horror. Estas discusiones no llegan a la mayoría de las escuelas.

Finalmente, está la cuestión de la escuela como lugar de memoria. El movimiento Teatro por la Identidad reúne a trescientos artistas que comparten la lucha y la bús-

6. «En Dachau, Kirchner reforzó su idea de los museos de la memoria», *La Nación* (Buenos Aires), 17 de abril de 2005, p. 12.

queda de las Abuelas de Plaza de Mayo, que trabajan *ad honorem* y representan sus obras de forma gratuita. La identidad de los individuos, la identidad del país, es el problema que los convoca a la dramatización. Así, el arte se pone a disposición de la construcción de memorias activas. En una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires, los alumnos estudiaron durante varios meses este movimiento desde una perspectiva histórica, filosófica y artística. Leyeron y vieron sus obras, analizaron sus guiones, sus puestas en escena y los efectos en los espectadores. También aportaron una mirada crítica. El trabajo de los alumnos culminó con la representación de una obra escrita por ellos mismos que seguía, en parte, los planteos estéticos de Teatro por la Identidad, esto es, obras que apuntaban a la memoria creativa del público sobre aquello que las escenas intentaban delinear, pero marcando también ciertas diferencias. Partían de un estudio previo de sus producciones y sus escenas hablaban de diferentes historias sobre las cuales proponían pensar. También traían el sentido profundo del *Nunca más*, el libro, el primer lugar de memoria al que aludimos en esta presentación, pero recreado en clave del intenso proceso de lectura llevado a cabo.

Las diversas disciplinas —la historia, la literatura, el teatro, la filosofía, la danza, por ejemplo— abordan el pasado reciente reconociendo formas propias. La pregunta por los lugares de la memoria y por su imbricación más o menos próxima con la historia nos lleva a preguntarnos si sólo los procedimientos del oficio del historiador conducen a un pensamiento riguroso y si no hay otras modalidades narrativas o hibridaciones posibles que alienten lúcidas y sólidas aventuras intelectuales para el tratamiento del pasado reciente. Según Dominick La Capra, «la interacción de la historia con otros géneros y con formas híbridas ha cuestionado con vigor lo que se daba por sentado en las disciplinas y las entidades universitarias, así como en las concepciones de la academia y el arte. Esos cuestionamientos alcanzan los fundamentos mismos del pensamiento organizado y la autocomprensión» (La Capra, 2005, p. 220). Desde una perspectiva más humilde, un complejo y lento proceso de lectura en una escuela retornará a partir de un arduo y oscuro proceso de lectura escolar al *Nunca Más*, convirtiendo a la propia escuela en lugar de memoria, encuentro, pensamiento, sensibilidad y representación. Así, con el teatro en la escuela, gestos, palabras y cuerpos hablarán sobre el pasado reciente a una generación joven que nació y vivió una vez finalizada la última dictadura militar.

Viendo en perspectiva, al finalizar, el recorrido por los lugares de la memoria escolar, queda la impresión de que la historia reciente que transmite la escuela a las generaciones jóvenes tiene una textura frágil, más frágil tal vez que la que transfieren otras instituciones sociales, como los medios de comunicación, por ejemplo. Queda la impresión, también, de que la escuela es un espacio adonde llega la historia, pero es además (o tal vez más) una máquina imponente de memoria institucionalizada. La memoria nacional impuso su impronta en la escuela sobre cualquier otro tipo de memoria en función de la dirección que adoptó la enseñanza de la historia. Y en esa dirección quedaron plasmados algunos lugares de la memoria de la última dictadura, como la Plaza de las Madres, la película *La noche de los lápices* y el «Nunca más», convertidos en gestos de condena hacia el terrorismo de estado. El éxito de las políticas de la memoria llegó a la escuela. Y es muy importante que así

sea, aunque a esta altura ya se espere algo más que alimento de otro modo la relación del pasado con el presente.

En este recorrido, la historia del presente de la escuela, observamos, también, qué evita la escuela, qué no puede o no está en condiciones de abordar o adónde no quiere acceder. Ni el Parque de la Memoria ni los centros clandestinos de detención (CCD) se han instaurado como símbolos a los que el trabajo escolar haga lugar. Por diversos motivos, la escuela todavía no está dispuesta a ver la existencia de los CCD. Probablemente no esté preparada para ello. Tampoco ha dado lugar a un parque, consagrado como lugar de memoria por el gobierno de la ciudad de Buenos Aires pero no por el conjunto de la sociedad. La escuela está más atrás. Sigue pasos y movimientos de otros, en muchos momentos.

Finalmente, la escuela como lugar de memoria. Abrir este interrogante supone reconocer el papel que ha jugado la escuela en este sentido y registrar algunos trabajos diferentes en esa institución que vislumbran lo más problemático de la enseñanza de la historia: su relación con otras disciplinas, la relación historia-memoria, los diversos modos de transmitir la historia, sus posibles efectos. Reconocer el trabajo de algunas escuelas, de algunos docentes, supone matizar el telón de fondo de algunas de nuestras generalizaciones que hubiéramos preferido evitar.

Treinta años es muy poco para digerir semejante historia del pasado reciente, y lo es más para una institución como la escuela, acostumbrada a saldar conflictos en el marco de un relato nacional antes que a abrirlos. Intentar aproximarnos a los lugares de la memoria escolar tal vez sea un aporte para comenzar a proponer otros recorridos educativos.

#### **5.4. Una trama más compleja para la relación historia, memoria y educación**

Como planteamos en el primer apartado, la desnaturalización de los supuestos etnocéntricos que dieron forma a nuestra identidad nacional, así como el fortalecimiento de una mirada crítica sobre la incorporación subordinada de ciertos grupos en la comunidad nacional, es una asignatura pendiente en la educación. Esa incorporación subordinada fue en gran parte legitimada en términos culturales y tuvo efectos en la composición clasista de la sociedad argentina —¿o es casual que la mayoría de los negros e indígenas sean hoy pobres?—. Asimismo, tuvo consecuencias en la posibilidad efectiva de estos grupos de gozar de ciertos derechos que supuestamente les cabrían por el hecho de pertenecer a la comunidad nacional o estatal.

Sostiene Ernesto Laclau (Laclau, 2002) que la convivencia de componentes ideológicos antagónicos permite leer a la nación en su sentido político, esto es, como un vehículo para reclamos de diversa índole al que pueden adherirse desde la lucha por la igualdad de derechos de las minorías hasta la xenofobia. Por eso, la nación en términos de representación política constituye un fenómeno ambivalente y complejo, capaz de manifestarse en formas extremadamente diversas.

En este marco, la enseñanza de la historia tendría que prestar una atención crítica mayor a los efectos etnocéntricos y excluyentes de la nación. La enseñanza de la



historia podría permitir a los argentinos de todas las clases, etnias y regiones ubicar sus experiencias cotidianas en una mínima trama compartida. La enseñanza de la historia podría enfrentar la violencia de la representación de los discursos fundacionales de la nación que excluyen a indígenas y negros. La enseñanza de la historia podría ser un espacio para que los significados de autoridad cultural sean negociados. En fin, la enseñanza de la historia podría ser una herramienta para imaginar un «nosotros» y la vida en común de modos más incluyentes.

Este planteo y propuesta se sustenta en algunas investigaciones recientes. En principio, la investigación dirigida por Luis Alberto Romero (Romero, 2004) sobre la imagen de la Argentina en la escuela que identificó marcas de prejuicio y descalificación en los textos escolares, estigmas que de hecho se correspondían con experiencias y prácticas de alumnos y docentes. Según este estudio, esas huellas de enemistad devienen de una imagen de la Argentina «tan sólida, compacta y consistente que no requería construirse contra nadie en particular. La seguridad sobre su destino de grandeza era paralela a la sospecha sobre las fuerzas ocultas que impidieron su concreción. Esta sospecha enfocaba a otro genérico, circunstancialmente encarnado por uno u otro país. Se trata, en suma, de la imagen de la Argentina, y ésta podía ser presentada sola, en su soberbia arrogancia y en su desmedida paranoia» (Romero, 2004, p. 15). Romero concluye la investigación planteando que inquietudes tales como «qué pretenden de nosotros», «qué nos brindan», moldean la mirada del otro dando lugar a un «nacionalismo traumático, que combina la soberbia con la paranoia» (Romero, 2004, p. 215). La crítica a la idea de *nación* genera un vacío que se traduce en la práctica: «[...] y ahora, qué les digo a los chicos» (Romero, 2004, p. 219). Desencanto, promesas no cumplidas, democracia y exclusión de la mano, habilitan, entonces, la duda o la resistencia a revisar viejos discursos identitarios.

Con otro enfoque y desde otra perspectiva, las investigaciones de Mario Carretero en la Argentina sobre enseñanza de la historia y memoria colectiva también apuntan a demostrar, a partir del estudio de las representaciones sobre las efemérides patrias en niños y adolescentes (6 a 16 años), que la idea de *nación* se esencializa en la infancia y alcanza su clímax alrededor del ideal de unificación que la educación patriótica proporciona. «De una manera más bien mítica, ya a los 6-8 años los alumnos muestran poseer una idea de la “nación” cercana a una categoría ontológica, que opera como fundamento (*arkhe*) y también como destino (*telos*) de la historia de los hombres» (Carretero y Kriger, 2006, p. 193). Entre los ocho y los doce años, las representaciones sobre las efemérides encuentran hechos concretos y, por tanto, se afirma aún más la identidad nacional. Finalmente, al fin de la primaria y durante la escuela media, las representaciones de las efemérides son puestas en cuestión. Sin embargo, se observa la tendencia a la «reificación de las categorías centrales, que se vuelven ontológicas» (Carretero y Kriger, 2006, p. 193). Incluso, entre alumnos de catorce a dieciséis años, se registra la valoración del pasado patriótico en relación con el presente.

Por otro lado, los estudios preliminares sobre la historia reciente en la escuela advierten de la simplificación que supone circunscribir el relato a la reivindicación de la democracia y los derechos humanos, tal como ocurrió en los ochenta. También ad-

vierten sobre lo esquemática que puede resultar la reivindicación de la experiencia política de los setenta. Finalmente, plantean también muchos silencios. De este modo, estas investigaciones vuelven a instalar la pregunta por qué se enseña e invitan a revisar las prácticas de enseñanza.

Entre ellas, cabe mencionar la investigación que está llevando a cabo Ana Pereyra sobre la relación de los adolescentes con la historia reciente de la Argentina, a partir de un estudio exploratorio de la conciencia histórica de los estudiantes de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Según los primeros resultados, en los relatos elaborados por los estudiantes sobre lo ocurrido en la Argentina en las últimas tres décadas, se registra una simplificación y un aplanamiento de la historia. Los estudiantes ignoran las causas que condujeron al golpe militar y lo atribuyen a la «maldad de los militares (que por la visión personalista y presidencialista del poder se restringe a figuras como la de Videla, Massera o Galtieri) que secuestraron, torturaron o mandaron a la guerra de Malvinas a gente inocente. En definitiva, la distinción dictadura-democracia es sólo de grado y no de cualidad: matar gente inocente es peor que robar o ser corrupto» (Pereyra, 2006). Además, la mayoría de los alumnos suscribe la idea de que nadie sabía lo que sucedía, coherente con una imagen idealizada de la sociedad siempre referenciada del lado del bien. Por su parte, la Guerra de las Malvinas es identificada con la nación en algunos casos, recurriendo a tergiversaciones para explicar la derrota. En otros, se la vincula con la dictadura a partir de la imagen de malos militares que usaron a buenos chicos como carne de cañón, olvidando el entusiasmo que suscitó la Guerra y la frialdad con la que se recibió a los soldados derrotados.

Un estudio complementario a éste, centrado en la enseñanza de la historia reciente y el papel de los profesores, es el que está llevando a cabo M. Paula González. Esta investigación nos advierte cuánto inciden el posicionamiento individual del docente y la cultura institucional a la hora de enseñar la historia reciente. Por ejemplo, señala cómo algunas prácticas docentes vinculan la enseñanza de la historia reciente con la formación para la ciudadanía, mientras otros docentes parten del convencimiento de que no se está «formando a nadie» (González, 2005, p. 94). En concreto, esta investigación sobre voces docentes que traducen nuevos materiales curriculares, introducen materiales didácticos producidos recientemente y entran en diálogo con alumnos nacidos en democracia, subraya la importancia del lugar y la perspectiva que adopte el profesor a la hora de examinar las prácticas de enseñanza.

En síntesis, estas investigaciones están sugiriendo la necesidad de revisar los discursos y las prácticas del aula, al tiempo que proponen orientar la relación historia-memoria-educación hacia una trama más compleja que reconozca la «responsabilidad de tomar partido, y hacernos cargo de nuestra contaminación radical» (Spivak, 1994; citado por Dussel y Pereyra, 2006, p. 272).

## Bibliografía

- ABUD, K. (2005). «Procesos de construcción de saber histórico escolar». En: *Historia e Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia/UDEL*, núm. 11, p. 25-33.
- AMÉZOLA, G. de (1999). «Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente». *Entre pasados. Revista de Historia*, año IX, núm. 17, p. 137-162.
- BARSKY, O.; GELMAN, J. (2005). *Historia del agro argentino: Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.
- BITTENCOURT, C. (2005). *Ensino de historia: fundamentos e metodos*. São Paulo: Cortez.
- BRASLAVSKY, C. (1994). «La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas». En: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. [comp.]. *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, p. 115-136.
- BRIONES, C.; CARRASCO, M. (1996). *Las tierras que nos quitaron: Reclamos indígenas en la Argentina*. Buenos Aires: LHAKA HONHAT- IWGIA.
- BURUCÚA, G.; JÁUREGUI, A.; MALOSETTI, L.; MUNILLA, M. L. (1990). «Influencia de los tipos iconográficos de la Revolución Francesa en los países del Plata». En: *Imagen y recepción de la Revolución Francesa en la Plata*. Buenos Aires: Comité Argentina para el Bicentenario de la Revolución Francesa; Grupo Editor Latinoamericano, p. 129-157.
- CARRETERO, M.; KRIGER, M. (2006). «La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas». En: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. [comp.]. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, p. 169-195.
- CASTRO SIMAN, L. (2005). «Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história». *Cadernos Cedex*, vol. 25, núm. 67, p. 348-364.
- DEVOTO, F. (1993). «Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina». *Propuesta Educativa*, año 5, núm. 8, p. 19-27.
- DIAS, M. de F. (2004). *Historia da América: Poder, cultura e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- DIDI HUBERMAN, G. (2004). *Imágenes pese a todo: Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.
- DUSSEL, I. (2003). «La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos». *Anuario de Historia de la Educación*, núm. 4, p. 11-37.
- (1994). «El currículum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales». Buenos Aires: PREDE/OEA/MCE.
- DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S.; GOJMAN, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba.
- DUSSEL, I.; PEREYRA, A. (2006). «Notas sobre la transmisión escolar del pasado re-

- ciente». En: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. [comp.]. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, p. 253-275.
- FINOCCHIO, S. (2005). «La ciudadanía en los cuadernos de clase». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, año IV, núm. 4, p. 3-10.
- (1989). «Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de la escuela media: historia, lengua y literatura, educación cívica y física». *Propuesta Educativa*, año 1, núm. 1, p. 51- 63.
- GELMAN, J. (1998). *Campesinos y estancieros: una región del Río de la Plata a fines de la época colonial*. Buenos Aires: Los Libros del Riel.
- GONZÁLEZ, M. P. (2005). «La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas». *Entrepasados. Revista de Historia*, año XIV, núm. 28, p. 83-100.
- GROPPA, B. (2005). «De la carta a los organismos de DDHH (Paris)». En: *Memoria en construcción: El debate sobre la ESMA*. Buenos Aires: La Marca, p. 222-223.
- GUIMARAES FONSECA, S. (2005). *Didáctica e prática de ensino de História*. São Paulo: Papirus.
- HALPERIN DONGHI, T. (1985). *José Hernández y sus mundos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (2003). «Prólogo». En: NOVARO, M.; PALERMO, V. *Historia argentina: La dictadura militar. 1976/1983*. Buenos Aires: Paidós.
- KAUFMANN, A. (2005). «Museo del Nunca Más». En: *Memoria en construcción: El debate sobre la ESMA*. Buenos Aires: La Marca, p. 79-80.
- LA CAPRA, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LACLAU, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LINARES, M. C. (2004). «Dibujo fiel y perfecto». En: *El monitor de la educación*. Vol. 2. Versión electrónica: <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro2/museo.htm>>.
- LORENZ, F. (2004). «Tomála vos, dámela a mi. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas». En: JELIN, E.; LORENZ, F. [comp.]. *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, p. 95-129.
- (2006). «Rechazo del premio consuelo. Sobre la memoria como fin». Buenos Aires: Mimeo. Disponible en Internet en: <[www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/](http://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/)>.
- MUNAKATA, K. (2002). «Livro didático: procução e lecturas». En: ABREU, M. [org.]. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, p. 577-594.
- NORA, P. [dir.] (1984). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard.
- PEREYRA, A. (2006). *La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina: Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Mimeo.
- PRIVITELLIO, L. de (1998). «Los otros en la historia escolar: las naciones extranjeras en los manuales». *Entrepasados. Revista de Historia*, año VIII, núm. 15, p. 129-149.

- ROMERO, L. A. [coord.] (2004). *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SARLO, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo: Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SVAMPA, M. (1994). *El dilema argentino: Civilización y barbarie*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- ZAMBONI, E. (2001). «O ensino de História e a construção da identidade». *Boletim Pedagógico Ciências Humanas* [Juiz de Fora], vol. 1, p. 73-77.



## 6. La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile.

### Una tarea pendiente en el mundo escolar

Nelson Vásquez y Ricardo Iglesias

*La memoria ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas.*

Le Goff, 1991, p. 124

#### 6.1. Introducción

En el último siglo, las naciones occidentales que han estado sacudidas por coyunturas históricas dramáticas (guerras internacionales, guerras civiles, dictaduras, regímenes totalitarios, gobiernos militares, violaciones a los derechos humanos, detenidos, desaparecidos, torturas, discriminación racial, etc.), han tenido que enfrentar dichos fenómenos sociales con diferentes estrategias de futuro. Unas han optado por un corto período de justicia, por lo general superficial y simbólica, pretendiendo que el olvido entre generaciones cubra rápidamente los hechos cotidianos y el registro oficial privilegie los elementos comunes de la sociedad. Otras, en cambio, no han tenido otro remedio que enfrentar la realidad histórica, con toda su crudeza y sin obviar los comportamientos reprobables y las miserias humanas. Estos últimos países han optado por ese camino porque tienen como objetivo que la sociedad comprenda el costo humano del quiebre social.

La historia de Chile de las cuatro últimas décadas ha estado atravesada por transformaciones estructurales, conflictos sociales, planteamientos ideológicos contrapuestos y discusiones divergentes entre los intelectuales sobre la historia reciente. Para la mayor parte de los chilenos, este período ha significado un quiebre histórico y un trauma en relación con los valores ciudadanos republicanos, constituidos desde las primeras décadas del siglo XX a través de un creciente movimiento social y una ampliación de la participación política en los procesos electorales.

La historiografía nacional ha abordado el tema tardíamente. Encontró en el concepto de *construcción de la memoria colectiva* una vía para realizar un análisis histórico de lo contemporáneo. Las investigaciones se han centrado en los testimonios de algunos actores del proceso político, los efectos del régimen militar, los acomodamientos de la elite en la coyuntura, el impacto de las violaciones de los derechos humanos, la transición política pactada, el rol de los militares, el papel de la Iglesia católica y el costo social de las modernizaciones económicas a raíz de la implementación del modelo neoliberal en los ochenta.

En el mundo escolar, estos temas aún no han entrado con profundidad o han sido escasamente trabajados por los profesores. El objetivo de la investigación<sup>1</sup> exploratoria que aquí presentamos es analizar las razones por las cuales los docentes de secundaria siguen postergando el estudio de lo contemporáneo, sobre todo lo relacionado con la historia reciente de Chile. También se propone una metodología de análisis basada en «nudos problemáticos», que favorece la comprensión y el aprendizaje conceptual de los estudiantes. La denominación *nudo problemático* permite un tratamiento de la historia contemporánea de manera multidimensional, porque los nudos se estructuran en aquellos momentos históricos en que se rompen la «normalidad» y las «tendencias» del devenir histórico.

La investigación abordó, precisamente, el problema de la construcción de la memoria histórica en el mundo escolar y utilizó los conceptos de *memoria emblemática* y *memoria colectiva*, entendiendo que ésta última no surge de la unión de las memorias individuales. Además, es oportuno indicar que la literatura especializada ha señalado que no existe una memoria colectiva, sino múltiples memorias, y que éstas están en función de los diversos colectivos que conforman la sociedad. Por lo tanto, las memorias colectivas nacen y se construyen a partir de ciertos portavoces, es decir, aquellos colectivos que se han impuesto la misión de conservar de manera permanente el recuerdo de un fenómeno histórico.

Estas memorias también se estructuran en base a hechos y fechas emblemáticas. Esto quiere decir que hay momentos en que los hechos cobran vida. En las fechas simbólicas, se demanda de los actores y de la comunidad la realización de actos, comentarios, reflexiones y explicaciones. Además, las memorias colectivas están asociadas a espacios y sitios físicos privilegiados. Los museos, los memoriales, los cementerios, por ejemplo, recrean los ritos de los colectivos y dan sentido a los objetos de una época.

El carácter exploratorio de la investigación explica por qué los distintos apartados del escrito están precedidos más por una pregunta que por un subtítulo. El trabajo partió de aspectos teóricos y conceptuales y continuó con la identificación de los nudos problemáticos más importantes. Uno de los nudos específicos es la «memoria colectiva que se construye en el mundo escolar a partir de lo que se enseña y aprende en las aulas», como expresión de la construcción del imaginario histórico colectivo.

## 6.2. Las memorias colectivas: una discusión teórica

El tratamiento teórico y conceptual de la construcción de la memoria, las memorias colectivas y las memorias emblemáticas, base para la comprensión general de la historia de Chile, se ha hecho a partir de tres interrogantes diferentes que se presentan a continuación.

1. «La construcción de la memoria colectiva. Los miedos y las esperanzas en la construcción de valores ciudadanos en la historia reciente de América Latina» forma parte de la Cátedra de Integración financiada por el Convenio Andrés Bello.



### *¿Cuál es la relación entre historia y memoria?*

Tener conciencia del paso del tiempo es una cualidad propia del ser humano. El hombre es la única especie animal que desarrolla un comportamiento social y, a la vez, tiene noción de la existencia de ese comportamiento. Es la conciencia de la temporalidad lo que permite a los individuos construir una identidad personal y a la vez social. De esta forma, los fenómenos humanos cobran sentido en una sucesión de hechos en el presente, con relaciones hacia el pasado y proyecciones hacia el futuro. El recuerdo y la memoria, entonces, están intrínsecamente unidos a la temporalidad del hombre.

Los historiadores han afirmado que los hombres construyen una visión de conjunto de su pasado por medio de la memoria y la historiografía. La memoria proporciona una visión subjetiva a nivel personal o de grupo y marcada por una serie de condicionamientos. En cambio, la historiografía elabora esa misma visión por medio de un método analítico y racional, que resta subjetividad a las explicaciones del comportamiento humano (Gazmurri, 2000).

El concepto de *memoria* comenzó a ser una materia de reflexión para los historiadores sólo hace unos treinta años. Para ese momento, la psicología, la antropología y la sociología tenían un camino más que recorrido y ya habían realizado importantes avances y contribuciones. Fue Pierre Nora quien puso el concepto de *memoria* en la mesa del debate historiográfico y fue él quien planteó que el estudio de las memorias colectivas podía ampliar la comprensión social de la historia reciente.

Desde entonces, como preocupación historiográfica no ha dejado de perder vigencia, tanto en la reflexión teórica como en los planteamientos metodológicos. Múltiples trabajos se han hecho en las dos últimas décadas en Europa, América Latina y Chile sobre la relación entre historia y memoria. En una publicación reciente, Pedro Milos (Milos, 2007) ha identificado ciertas tendencias en el hecho de cómo los historiadores entienden la relación entre historia y memoria. A su juicio, existen tres grandes grupos con tratamientos conceptuales diferentes:

— La historia liderando la construcción de la memoria. Para algunos especialistas, la historia se concibe con una misión: encauzar, ordenar y hacer comprensible las distintas tendencias y discontinuidades de la memoria. La historia viene a poner orden en un imaginario disperso y en momentos contradictorios. Es decir, ordena las memorias individuales y colectivas de naturaleza heterogénea. Los principales representantes de esta tendencia son Pierre Nora y Jacques Le Goff (Nora, 1984 y 1984-1992; Le Goff, 1991; Le Goff y Nora, 1978).

— La memoria como redefinición del sentido de la construcción de la historia. Esta tendencia es divergente a los planteamientos anteriores. Suzanne Citron (Citron, 1984 y 1989) es la principal representante. La autora francesa plantea que hay que terminar con el dominio avasallador de la historia, que desde el siglo XIX ha considerado que el pasado es su propiedad, en la medida que ha respondido fielmente a la construcción de una ideología del estado nacional. Su idea es que la memoria otorgue sentido y dirección a la disciplina histórica. Citron y sus seguidores indican que

la historia como disciplina ha sido utilizada por las elites para instalar en la sociedad concepciones hegemónicas. Estas concepciones habrían terminado generando una forma particular de explicar el desarrollo de los procesos históricos. El estudio de la memoria cumpliría, entonces, una tarea fundamental: romper con tales tradiciones, pues se volvería a construir un relato histórico desde los diferentes discursos de los colectivos sociales. De esta forma, los colectivos construirían un relato propio y una nueva identificación social.

También esto explica el interés que estos autores tienen por el estudio de la historia de la educación y de los sistemas escolares. Para estos especialistas, la escuela y el liceo público han sido los grandes controladores de la memoria colectiva. El sistema educacional ilustrado, masificado en Francia con la III República y difundido en América Latina durante el siglo XX, fue el encargado de crear en la sociedad un sentido de pertenencia a una identidad y una institucionalidad común: el estado nacional.

En una obra reciente, Citron (Citron, 2008) vuelve sobre el tema de cómo se han estructurado los planes de estudio de la historia escolar. Afirma que fue la educación primaria la encargada de construir el «mito» de la nación. Además, indica que en Francia los manuales escolares, como el de Michelet o el *Petit Lavisse*, desarrollaron una narrativa lineal, unitaria y homogénea y una comprensión histórica general que resaltó los aspectos comunes (la definición del territorio, por ejemplo) y evitó el tratamiento de los periodos más conflictivos.

— La historia y la memoria como ámbitos disciplinarios complementarios. Se plantea que no tiene sentido enfrentar la historia y la memoria. Por el contrario, se argumenta que ambas tienen relaciones de complementariedad, tanto para comprender el pasado como para situarse y analizar el presente. Uno de los principales autores de esta tendencia es Henry Rousso (Rousso, 1987 y 1994), quien parte reconociendo las diferencias entre historia y memoria, porque son dos concepciones y percepciones distintas del pasado. Sin embargo, Rousso advierte que la construcción de la memoria puede surgir de dos fuentes distintas: de los grupos que son portavoces de una memoria singular y de algunos acontecimientos claves que perduran en el recuerdo de la larga duración.

Esta permanencia es la que despierta el interés de los historiadores, y es en ella donde estos profesionales encuentran materia para levantar las investigaciones y las construcciones teóricas.

Asimismo, Rousso reconoce la existencia de varias tensiones entre memoria e historia. De partida, habría tensiones entre las representaciones que han hecho los distintos colectivos y las construcciones que describen y analizan los historiadores. También habría una tensión entre las memorias dominantes y con vocación de imponerse como explicación única del pasado —por lo general, de los grupos más representativos de la sociedad— y las memorias individuales o colectivas de los sectores sociales marginales o de menor figuración social.

Esta reflexión está demostrando que el historiador, cuando recrea el pasado, es igualmente tributario de su época y de su tiempo. Cuando construye un relato, lo hace desde las categorías dominantes, porque es ciudadano de su tiempo, pero tam-

bién dicho discurso puede introducir nuevas representaciones que, perfectamente, modifican la imagen que en ese momento se tiene del pasado.

Rouso (Rouso, 2006), por lo mismo, plantea que a Francia le ha costado asumir la experiencia histórica de Vichy, su derrota en la Segunda Guerra Mundial, la ocupación alemana y la represión política de aquellos años. Las preguntas que han guiado sus estudios son: ¿cómo una nación orgullosa como Francia ha abordado la historia reciente?, ¿cuál es la memoria colectiva que ha perdurado en la población?, ¿qué es lo que los franceses han optado por recordar, ocultar y olvidar? En definitiva, ha puesto en discusión el mito de un pueblo francés unido en la resistencia y ha dado importancia a la contribución de ciertos personajes que colaboraron con la dominación nazi y favorecieron el antisemitismo de la sociedad francesa de entonces.

En esta tendencia, Pedro Milos también localiza a Bogumil Jewsiewicki. Este especialista piensa que es importante fijar las diferencias entre historia y memoria para evitar confusiones. Sin embargo, él sostiene que existe una relación estrecha entre tradición, memoria e historia, porque las tres son una producción social que otorga sentido a la articulación del pasado y del presente. De esta forma, la historia de los historiadores es una producción social hecha en función de una institución y sus relaciones, mientras que la memoria colectiva es expresión de los individuos y de los grupos sociales. Por lo tanto, la historiografía es un texto producido por especialistas que mediante el recurso de la autoridad definen lo verídico. En cambio, la memoria sólo existe como potencialidad y referente alternativo del pasado.

Esto ha llevado a Jewsiewicki a señalar que la principal contribución de la memoria colectiva es conducir la comprensión del pasado histórico hacia una interpretación social de carácter individual y subjetivo; permite saber cómo la sociedad presente produce un sentido y autoriza una interpretación de las huellas obtenidas por medio de otros procedimientos de toma de información (Jewsiewicki, 2004, p. 63; citado por Milos, 2007).

### ***¿Cómo se construye la memoria colectiva? ¿Cuáles son las diferencias entre memoria individual y memoria colectiva?***

La memoria es un recurso a disposición de los ciudadanos, de los intelectuales, de los historiadores, de los educadores, de los estudiantes y de cualquier persona que desee tener una aproximación al pasado. Está al alcance de todos. Permite reconocer las ideas que han orientado la existencia individual y colectiva de la humanidad. Rememora experiencias e iniciativas que movilizaron los talentos y las capacidades de la creación humana. Recrea los sueños, las esperanzas y las expectativas de las comunidades. Es capaz de transmitir, a la vez, los dolores más profundos y los ideales más sublimes de una sociedad (Milos, 1998).

Además, el tema de la memoria no es sólo una preocupación de los medios de comunicación o un discurso contrahegemónico de los sectores políticos alternativos que en las últimas décadas se han ido oponiendo sistemáticamente a la globalización y al avance masivo del neoliberalismo; también responde a un debate académico que

se extiende a los difusos y fronterizos territorios de las ciencias sociales: socio-historia, psicología social, antropología, ciencia política, teoría de la comunicación, educación, etcétera.

El estudio de la memoria abre amplias oportunidades para abordar lo contemporáneo. A través de la memoria y de las memorias colectivas es posible conocer los valores, las prácticas sociales, las actitudes y las voluntades que han guiado las acciones grupales de las personas desde la óptica individual o colectiva.

El conocimiento de la historia contemporánea de Chile puede enriquecerse notablemente con los diversos discursos y protagonistas de las memorias colectivas. Tal fenómeno ocurre tanto en lo conceptual como en lo metodológico. También permite comprender experiencias y proyectos sociales, contruidos desde el ideario, los imaginarios o desde los hechos de la realidad. Por tanto, la memoria aporta a las personas y a los grupos un sentido y un significado (Milos, 1998). Los autores han advertido que no es lo mismo la percepción individual de los hechos registrados en la memoria que la construcción colectiva de la memoria. El proceso de construcción es diferente, porque actúan mecanismos psicológicos y sociales distintos.

De partida, hay que afirmar que en el mundo contemporáneo no existe una sola memoria colectiva. Por el contrario, concurren numerosas expresiones de las memorias colectivas. Ellas están en relación con cómo los diferentes grupos sociales (colectivos) han ido registrando sus comportamientos, acciones, valores e ideales en su interior y han difundido dichos relatos al resto de la sociedad de una manera comprensible.

La literatura especializada ha señalado que la memoria colectiva se construye a partir de dos ingredientes interrelacionados: recuerdo y olvido. Ya está claro que el concepto de *memoria colectiva*, acuñado inicialmente desde la sociología, fue desarrollado ampliamente por Maurice Halbwachs en dos obras clásicas: *La memoria colectiva* (1968) y *Los cuadros sociales de la memoria* (1994). La idea básica de este autor es que los recuerdos de una persona están estructurados por nociones sociales de pertenencia y de relaciones con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje. Incluso los razonamientos más originales forman parte de la vida material y moral de las sociedades a las que uno pertenece. Por tanto, la memoria colectiva es una construcción social de vital importancia para los seres humanos, tanto desde una perspectiva individual como desde una perspectiva colectiva, de ahí el interés de las ciencias sociales por realizar un tratamiento interdisciplinario del problema.

Asimismo, las memorias colectivas no están necesariamente constituidas por la suma de las experiencias de memoria de los individuos. Una memoria colectiva es social, pertenece a un grupo y como colectivo construye un recuerdo común, que puede o no estar integrado por parte de las memorias individuales. En palabras simples, la significación y el significado de una memoria para que sea colectiva están dados por la sociedad como grupo.

La memoria acumula experiencias valiosas. Selecciona dichas experiencias del flujo del acontecer de acuerdo con prioridades externas o internas de los individuos y de las comunidades. Los grupos proveen a los individuos de «marcos» conceptua-

les, afectivos y de significación donde se sitúan los recuerdos. La memoria individual no existe aisladamente, sino en relación con la memoria colectiva. Los individuos, los grupos y las sociedades seleccionan experiencias, conocimientos, habilidades y recuerdos que se transmiten como memoria colectiva o memoria social (Le Goff, 1991).

Esta forma de enfrentar el tema del recuerdo ha llevado a ciertos autores a plantear otro concepto que enriquece el debate: el de las memorias emblemáticas. Al respecto, Steve Stern (Stern, 1998) indica que las sociedades históricas siempre están construyendo memorias y que éstas tienden a estar dispersas en el imaginario de la sociedad. Las memorias emblemáticas tienen la tarea de unir, establecer puentes, conexiones y relaciones entre los procesos colectivos de las sociedades y las referencias individuales. Asimismo, señala que estas memorias emblemáticas, a pesar de ciertos intentos políticos, no pueden manipularse arbitrariamente. Los procesos de selección de los fenómenos históricos, la significación, la interpretación y las relaciones entre los grandes hechos históricos de una comunidad, no pueden ser controlados por direcciones de turno. Esta construcción social es mucho más compleja y dinámica en el tiempo. Esto lleva a Stern a plantear que las memorias emblemáticas son invenciones humanas, pero no son invenciones arbitrarias. Estas surgen del quehacer humano y del conflicto social. Las memorias emblemáticas son un «producto de múltiples esfuerzos, conflictivos y competitivos, de dar sentido a las experiencias humanas: grandes procesos, traumas y virajes históricos».

Por lo tanto, como nuevo concepto, la memoria emblemática ayuda a focalizar mejor el análisis histórico y a organizar las memorias concretas que los individuos almacenan en el recuerdo con sus sentidos y cualidades más profundas. Esto quiere decir que la memoria emblemática es un marco conceptual para interpretar la realidad contemporánea y un cuerpo teórico que entrega criterios de selección al interior de las memorias personales, vividas y dispersas. La memoria emblemática es un buen lugar para recoger diversas memorias, donde éstas cobran sentido y, por tanto, pueden ser recordadas en el momento en que afloran los significados.

Al respecto, Stern (Stern, 1998) plantea seis criterios para construir una memoria emblemática y para que ésta tenga la capacidad de imponerse en la sociedad y «convencer» al resto de la población:

- La historicidad: las memorias emblemáticas se construyen más bien sobre momentos de ruptura, de quiebro o de fundación de algo nuevo. Suele ser un momento percibido como histórico y fundacional por varias generaciones.
- La autenticidad: una memoria emblemática es más atractiva y convence más si está construida sobre aspectos y hechos concretos.
- La amplitud: una memoria emblemática funciona mucho mejor cuando es capaz de integrar varios recuerdos; incluso éstos pueden ser contradictorios en sus aspectos formales, siempre y cuando sean coherentes con la idea mayor.
- La proyección en espacios públicos: las memorias que se adscriben solamente al mundo privado tienden a la fragmentación y difícilmente pueden convertirse en memorias emblemáticas. Estas últimas necesariamente tienen que situarse en la

esfera de lo público, deben circular libremente entre los distintos sectores sociales. La publicidad es un aspecto que siempre debe tenerse en consideración.

- La encarnación en un referente social convincente: esta condición es tremendamente útil para las memorias emblemáticas, porque logra un compromiso con las personas. Normalmente, esta encarnación está asociada a planteamientos doctrinarios sustentados en reivindicaciones concretas de grupos específicos con un discurso claramente reconocible.
- Los portavoces: las memorias emblemáticas necesitan portavoces comprometidos con ella, que estén dispuestos a organizarlas y a proyectarlas en el tiempo. Son los líderes que defienden una causa y en los que la sociedad ve una consecuencia en su comportamiento.

### *¿Por qué estudiar la historia contemporánea de Chile a través de la memoria colectiva?*

En la actualidad, en Chile existen diferentes memorias colectivas, por lo general antagónicas y enfrentadas, sobre los hechos ocurridos en los últimos treinta años del siglo xx. Sólo en los últimos diez, estas memorias colectivas han salido desde el interior de los grupos específicos para ser conocidas por el resto de la sociedad.

Estas memorias colectivas han terminado cambiando las visiones que la sociedad tiene de su historia reciente. Se han convertido en expresiones públicas y la sociedad chilena se ha transformado en un espacio más plural. En este sentido, no deben tenerse en mente sólo los aspectos políticos vinculados con la quiebra institucional y la violación de los derechos humanos de 1973. La sociedad plural, que está emergiendo, ha puesto en el debate público otros temas relacionados con la modernidad y que en décadas pasadas se guardaban celosamente en el mundo privado: perspectiva de género, minorías étnicas, grupos alternativos, opciones sexuales, etcétera. Quizás sean los medios de comunicación y los documentalistas los que han registrado, con mirada amplia y privilegiada, los procesos sociales desde la óptica propia de los colectivos.

Al mismo tiempo, las transformaciones económicas y materiales de los últimos veinte años también han contribuido a crear en los colectivos nuevos comportamientos sociales y culturales. Las viejas estructuras sociales jerarquizadas han ido permitiendo la expresión de otros sectores antes postergados. Algunas corrientes historiográficas se han hecho cargo de rastrear en el pasado la existencia de aquellos sectores sociales que figuraban «sin historia», al menos desde la perspectiva de la construcción del estado nacional. Por ejemplo, la sociedad chilena actual es mucho más homogénea que en otras épocas desde el punto de vista de lo material. En cambio, si se escarba en el pasado, brotan con rapidez el peso del Estado y de las instituciones, el centralismo de la capital, el dominio de una elite emparentada y con intereses comunes y, por sobre todo, la desigualdad social.

La historia de América Latina de los siglos xix y xx, a pesar de las particularidades, tiene tendencias comunes. En cada una de las naciones latinoamericanas

puede apreciarse con claridad el rol de las elites en la construcción del estado nacional. Por ejemplo, en Chile, la construcción de una historia común y nacional se fue estructurando en el imaginario colectivo de la población desde el siglo XIX en adelante. La pronta creación de un sistema escolar primario colaboró decisivamente en esta empresa. El Estado y las elites dominantes, enriquecidas por ciclos económicos favorables, crearon la idea de una república unitaria, integradora, homogénea y estable debido al carácter de las autoridades, la organización de las instituciones y la responsabilidad de los grupos políticos. La ampliación sucesiva del sufragio y la periodicidad de los procesos electorales también instaló la imagen de una república ordenada, afirmada socialmente y con sólidas bases institucionales.

Los triunfos militares del siglo XIX contribuyeron a garantizar el dominio de la elite terrateniente, comercial y minera hasta bien entrado el siglo XX. La riqueza proveniente del salitre permitió que el Estado chileno realizara sostenidas inversiones en educación. La creación de un sistema público de instrucción a través de un ministerio, escuelas normales y liceos favoreció la creación de una clase media comprometida con la concepción del estado nacional.

La crisis del orden liberal de la década de los años veinte, las demandas de los sectores populares obreros y campesinos y el nuevo sistema político fundado en las aspiraciones y expectativas de la emergente clase media, permitieron consolidar desde los años treinta un orden social nacional compartido por la mayor parte de las clases sociales de entonces. Todos coincidían en que el ascenso social era posible gracias al talento individual y las oportunidades entregadas por una educación pública, gratuita y laica.

De esta forma, llegaron los años sesenta. Estos irrumpieron con una fuerte carga ideológica que, de manera creciente, fue polarizando la política y la vida cotidiana de la sociedad chilena. Las negociaciones políticas y los pactos electorales, tan valorados en otros tiempos, comenzaron a ser mirados como transacciones a espaldas de las mayorías ciudadanas (Alwyn, 1990). La presión sobre el sistema político alcanzó la mayor tensión en la elección de Salvador Allende. El gobierno de la Unidad Popular presentó un ambicioso programa de gobierno, con transformaciones estructurales que agudizaron el conflicto y desencadenaron la crisis de 1973. Los militares llegaron al poder porque la clase política chilena no estuvo a la altura de las circunstancias. Los políticos no fueron capaces de detener a tiempo la radicalidad de las posiciones ideológicas. El enfrentamiento social parecía inevitable para muchos sectores; es más, algunos postulaban que tal enfrentamiento sería mejor cuanto antes, porque permitiría el nacimiento definitivo de la «sociedad nueva».<sup>2</sup>

Los militares llegaron al gobierno y se quedaron allí por diecisiete años, dejando una estela de contradicciones sociales, políticas y económicas. Junto a las violaciones de los derechos humanos, que siguen provocando dilemas morales y procesos judiciales, la sociedad chilena experimentó una de las transformaciones más importantes del siglo. Pasó de ser una sociedad aislada y rural, a ser otra globalizada, moderna y claramente urbana.

2. Véase al respecto el documental de Claudio Guzmán *La Batalla de Chile*.

Por lo tanto, la historia contemporánea y reciente de Chile es una materia que aún está en proceso de construcción. La historiografía ha dado algunos pasos, pero falta completar numerosas lagunas y cerrar interpretaciones.

El análisis de las memorias colectivas proporciona a la historia contemporánea de Chile la oportunidad de bosquejar una visión plural del acontecer. Además, convierte la construcción social en una realidad diversa, con distintos sujetos, grupos, intereses e ideales.

Los historiadores chilenos han aceptado los conceptos de *memoria* y *memoria colectiva* para explicar el presente y para compartir protagonismo con otras disciplinas de las humanidades, como el periodismo, la sociología, la ciencia política y la psicología, que con anticipación han estado estudiando los acontecimientos históricos recientes.

Como puede apreciarse, la historia de Chile permite aventurar que, con unos recursos teóricos nuevos como son los conceptos de *memoria colectiva* y *memoria emblemática*, se podría llegar a una comprensión más profunda y heterogénea de los últimos treinta años de este continente. De esta forma, emerge una historia de América Latina heterogénea, con nuevas tendencias, tensiones y conflictos. Los diversos sectores sociales adquieren protagonismo por medio de un registro y un discurso que interpretan la forma como ellos construyen la historia y la memoria.

### 6.3. La «memoria emblemática»: nudos problemáticos y convocantes

*¿Cuáles son los nudos problemáticos y convocantes que explicarían la construcción de la memoria colectiva de los chilenos en los últimos treinta años? ¿Cómo el concepto de memoria emblemática contribuye a la comprensión de las memorias colectivas?*

Los portavoces de las memorias colectivas, en el proceso de construcción, tienen que establecer puentes entre sus representaciones y «una verdad social». Esto quiere decir que los sectores sociales deben reconocer el discurso de los portavoces como algo propio y como una construcción de la memoria común. Los relatos de los portavoces permiten crear un estado de opinión favorable a determinadas interpretaciones de la realidad.

Esto explica porque esta investigación utilizó como metodología de análisis la idea de Stern (Stern, 1998) sobre «nudos convocantes». La pregunta que se formuló este autor fue: ¿cómo podemos analizar las memorias emblemáticas como un proceso histórico? La respuesta es que los «nudos problemáticos» permiten construir «puentes entre el imaginario personal y las memorias sueltas que existen en la sociedad, así como entre el imaginario colectivo y las memorias emblemáticas».

En un contexto social, estos nudos tienen la cualidad de detener la sucesión normal de los acontecimientos, rompen con la normalidad y exigen a los individuos pensar y focalizar la atención en un aspecto específico de la realidad. En otras ocasiones, exigen no sólo reflexión, sino que demandan acciones y compromisos de los



individuos o de los colectivos. En consecuencia, estos nudos, por lo general, son multidimensionales y permiten una reflexión profunda del comportamiento humano en circunstancias específicas.

Las categorías que se han seleccionado para abordar los nudos convocantes son tres:

- Nudos humanos de la memoria. Se refieren esencialmente a los mencionados portavoces. Es muy difícil apelar a los recuerdos de la memoria sin distinguir personas o agrupaciones claves que representan fielmente el discurso del colectivo. Estos portavoces son los encargados de recrear en cada momento las tradiciones y los ritos del colectivo. Por lo general, plantean y repiten los mensajes que unen al grupo, o se encargan de recordar los momentos históricos claves y representativos de la comunidad. Los portavoces no necesariamente surgen de un acto voluntario, es decir, que un sujeto asuma la tarea de representar una determinada memoria colectiva. En muchas ocasiones, las circunstancias se imponen y el individuo, por estar situado en un momento histórico específico, en el lugar indicado, termina siendo el testigo de los hechos y el representante más fiel para contar y recrear en el tiempo cómo se vivieron los sucesos. Perfectamente se puede pertenecer a una memoria histórica por adscripción. En la medida que los individuos o los portavoces son capaces de recrear un relato convincente y de continuidad, el resto del colectivo puede aceptar que los nuevos integrantes son parte de la memoria colectiva. Por lo tanto, la adscripción debe ir acompañada de un relato o de un discurso que recree lo estructural del imaginario de una memoria colectiva.
- Nudos temporales de la memoria. Existen hechos, fechas y aniversarios que convocan determinadas memorias emblemáticas de la sociedad. Estas fechas exigen de los portavoces un pronunciamiento que hace que los hechos cobren vida propia. Es como volver a vivir sentimentalmente un determinado fenómeno histórico. La recreación de los hechos experimenta transformaciones en el tiempo. No siempre se recuerdan o se celebran de la misma forma las situaciones históricas. En algunas ocasiones, los portavoces establecen nuevos ritos entroncados con viejas prácticas sociales. Esta es la forma más efectiva de traspasar una tradición de una generación a otra, porque todos los miembros del colectivo tienen la sensación y un imaginario de que se sigue siendo fiel a los hechos originarios que configuraron la estructura de una memoria colectiva. Es la sensación de un acto nuevo con elementos antiguos anclados en el origen de los hechos y que otorgan al acto sentido y significación.
- Nudos materiales de la memoria. La memoria emblemática suele estar asociada a espacios físicos. Lo material siempre termina otorgando una impronta a los fenómenos históricos. Lo material no siempre corresponde completamente a los aspectos físicos, sino que también puede estar asociado al principio de localidad de los hechos históricos. Una memoria emblemática se puede construir desde un lugar, desde su espacialidad, y no necesariamente desde los objetos ubicados en el lugar emblemático. Los monumentos históricos son la mejor expresión mate-

rial de una memoria colectiva. Los museos, los monumentos y los memoriales sirven para convocar a las personas en un determinado recuerdo. Estos espacios tienen la cualidad de situar afectivamente y culturalmente a los colectivos y facilitan la incorporación de los nuevos integrantes. El nudo material también considera a los objetos y artefactos. Existen objetos que capitalizan la carga histórica de un momento emblemático y su sola mención permite recrear su sentido más profundo.

#### 6.4. Profesores y alumnos: memoria y memorias colectivas

*¿Cómo se está enseñando la historia reciente de Chile en el mundo escolar? ¿Cuáles son las memorias emblemáticas que predominan en los estudiantes?*

Desde un comienzo, esta investigación se propuso estudiar el imaginario de un colectivo específico de la sociedad chilena como son los alumnos de enseñanza media.<sup>3</sup>

El análisis de los resultados permitió ir descubriendo que en los estudiantes de los establecimientos escolares chilenos están coexistiendo por lo menos cuatro memorias emblemáticas sobre la historia de los últimos treinta años. Al respecto, las categorías desarrolladas por Pedro Milos (Milos, 1998) para analizar la sociedad chilena sirvieron para organizar los planteamientos de los estudiantes.

Las exploraciones estuvieron centradas en estudiantes de cuarto medio, es decir, alumnos de diecisiete y dieciocho años de edad que están al final de la secundaria obligatoria.

En primer lugar, existe una memoria denominada *memoria de salvación*. Esta memoria emblemática se ha construido principalmente en establecimientos escolares particulares. Los estudiantes son de estratos sociales y económicos acomodados. Están convencidos de que la crisis de 1973 comenzó mucho tiempo antes del golpe militar y los militares intervinieron sólo cuando la clase política no fue capaz de dar soluciones viables a la crisis institucional. Se culpa a los partidos políticos de la época de haber entrado en un canal de excesiva ideologización de la sociedad. Las ideologías se perciben como procesos dañinos para la convivencia de la población. También se plantea que la crisis era global, profunda y generalizada y que para 1973 la economía estaba en completa ruina. La nacionalización de la industria y la banca por parte de la Unidad Popular es tildada de arbitraria e ilegítima. Algunos caricaturizan ese gobierno como un régimen dominado por la ultraizquierda, seguidora de

3. La indagación se centró en 100 estudiantes de cuarto medio de diferentes establecimientos escolares, municipales, particulares subvencionados y particulares de Valparaíso y Viña del Mar, en Chile. Participaron 52 hombres y 48 mujeres. La recolección de la información se hizo por medio de una encuesta de 30 preguntas cerradas y abiertas.

los dictámenes políticos de Cuba. El proceso político chileno se entiende como un fenómeno revolucionario que atentaba contra el orden constitucional y ciertas garantías civiles mínimas. La reforma agraria, comenzada durante el gobierno de Frei Montalva, no había dado los frutos esperados por la politización del campesinado. Se indica que la violencia social estaba siguiendo un camino sin retorno por la militarización de los grupos revolucionarios de izquierda. Se estaba, por tanto, al borde de una guerra civil.

Estos grupos denominan al golpe militar *pronunciamiento*, que es la expresión semántica utilizada por la Junta de Gobierno desde 1973 hasta 1990. El golpe es un acto fundacional, el comienzo de un ciclo de reconstrucción económica y reorganización institucional. Las tareas del Estado se circunscriben a mantener el orden y a crear un nuevo sistema político que termine definitivamente con las ideologías más radicales. Por lo tanto, se acepta que los militares hayan intervenido en el Estado y que hayan emprendido desde el primer momento un proceso de «reconstrucción nacional».

La represión del Estado se niega en un primer momento. Si se acepta que existió, es catalogada como un exceso de mandos medios y completamente aislados. Algunos explican tales comportamientos por la violencia de los grupos guerrilleros de izquierda.

Estos grupos identifican claramente algunos momentos claves durante el régimen militar. Un hito fundacional importante es la Constitución Política de 1980, percibida como un cuerpo normativo que vino a legalizar y legitimar el poder de los militares. La Constitución de 1980 representa la voluntad de los militares de gobernar siguiendo un marco jurídico.

Otro fenómeno que se menciona positivamente y de manera reiterada en estos grupos de estudiantes es el proceso de reconstrucción de la economía. El gobierno militar tuvo la virtud de ordenar el desastre y haber abierto la economía chilena a la economía mundial. En la medida en que se bajaron los aranceles aduaneros y se liberalizó el mercado, los sectores económicos fueron más productivos y modernos. Además, estas decisiones económicas fueron muy relevantes para el proceso de modernización que siguió la economía desde entonces en adelante.

Al gobierno militar se le reconocen varios éxitos adicionales. Los más renombrados fueron en materia de relaciones internacionales. A finales de los setenta, Chile vivió varios problemas limítrofes, primero con Perú y luego con Argentina. Esos momentos fueron de alta tensión y el gobierno militar mantuvo la serenidad hasta el final. Los acontecimientos se enfrentaron con racionalidad y sentido de futuro.

Al mismo tiempo, la transición política se concibe como un proceso político surgido desde el ordenamiento constitucional de 1980. El fin del gobierno militar y la vuelta a la democracia se presenta para ello como un proceso normal de institucionalización y el compromiso de las fuerzas armadas de llevar al país hacia la democracia.

En todo este discurso e imaginario, la figura del general Pinochet cubre todo el escenario político. Es considerado como el gran responsable de la normalización política y el artífice del nuevo sistema democrático.

Una segunda memoria emblemática puede denominarse *memoria desde la resistencia*. Es la memoria emblemática que ve a los hechos históricos recientes como una ruptura permanente y aún no resuelta. Esta memoria está formada por estudiantes de diferentes establecimientos escolares. No puede decirse que sea propia de sectores populares o de clases medias. El punto de encuentro entre ellos es haber sido descendientes de alguien que vivió la represión de los militares. Algunos son nietos o familiares cercanos de un detenido desaparecido.

El supuesto que está detrás de esta visión es que el gobierno militar creó un sistema de terror y de muerte cuyas consecuencias y efectos siguen marcando el desarrollo de la actual sociedad chilena. Esta memoria emblemática centra su mirada y su discurso en el sacrificio de los que murieron por una causa noble, junto al coste que representó para muchas familias el largo exilio.

En esta memoria colectiva no hay mucho espacio para el perdón y el olvido. Presenta un discurso en dos dimensiones: uno elaborado en función del futuro que estaría siendo resuelto por la historia y otro para el presente al alero de la justicia. La historia se encarga de registrar el abuso del régimen militar y de asegurar una «verdad histórica» de los hechos. Postulan que esa verdad histórica será muy negativa para el gobierno militar, sus partidarios y las acciones que éstos emprendieron durante esos años. Por su parte, la justicia se entiende como una reparación económica (indemnizaciones, subsidios y regalías del Estado) y como una condena de los que cometieron abusos en los tribunales.

El exilio es otro factor permanente en esta memoria colectiva. Muchas familias se dividieron después de la intervención de los militares. Los matrimonios no siempre prosperaron en el extranjero. El divorcio conllevó rupturas más profundas en los afectos de los jóvenes. Los abuelos no crecieron con sus nietos y los padres no necesariamente lograron transmitir las tradiciones y los ritos familiares. El retorno al país se percibe, por tanto, como otra quiebra. Han tenido que romper con sus sociedades iniciales y adaptarse a las conductas sociales, cometieron los abusos de los derechos humanos en los civiles que implementaron el sistema económico.

Es una memoria colectiva que no reconoce mejoras y transformaciones económicas positivas. Estas se visualizan como un retroceso de los derechos básicos de las personas. La modernización significa una pérdida del valor del trabajo y un abuso de los empleadores. Los trabajadores perdieron todos sus derechos por oponerse a las nuevas leyes laborales debido a que la sindicalización estuvo prohibida durante años.

La tercera memoria emblemática es la constituida desde los referentes morales y éticos. Esta memoria rescata el compromiso y las actitudes de muchas personas que, paulatinamente, se fueron rebelando frente al gobierno militar. Agrupa a los que vivieron los costes sociales de las medidas económicas modernizadoras.

Esta es una memoria tremendamente diversa y compleja de bosquejar, porque fue cambiando con el tiempo. En la medida en que el gobierno militar se fue consolidando, brotó en algunos sectores de izquierda y de centro un sentimiento creciente de haber cometido errores políticos durante la Unidad Popular y los primeros años de la dictadura. Esta memoria colectiva realiza una evaluación política del proceso

histórico que desencadenó la quiebra institucional. Dicha evaluación es negativa para los dirigentes de la izquierda, pero no tanto para la figura histórica de Salvador Allende. Este se visualiza como superado por los acontecimientos y las presiones radicalizadas de los partidos que no fueron capaces de realizar buenas lecturas de la realidad.

Por tanto, son sectores que fueron comprendiendo que la experiencia chilena al socialismo había sido un fracaso en los hechos y que, en ese proceso de quiebra generalizada, los partidos políticos, por su exceso ideológico, derrumbaron el sistema democrático.

Una cuarta y última memoria emblemática puede denominarse *memoria del olvido*. Esta plantea que la sociedad chilena debe tener la capacidad de olvidar. Las violaciones del gobierno militar son claramente condenables, pero no tiene sentido que la sociedad chilena siga anclada en tales heridas. El discurso privilegia la reconciliación y la construcción de nuevas relaciones sociales, esta vez otorgando gran valor a los derechos de las personas. A esta memoria están vinculados los que desean una sociedad más inclusiva, con mayores derechos y participación política.

Al mismo tiempo, esta memoria colectiva parte de una constatación: la sociedad chilena en las últimas décadas ha experimentado ciertas transformaciones estructurales y modernizadoras, surgidas durante el gobierno militar y mantenidas bajo los gobiernos de la concertación, que han representado estilos de vida nuevos para los chilenos.

*¿Cómo se está enseñando la historia reciente de Chile en el mundo escolar? ¿Cuáles son las memorias emblemáticas que predominan en los profesores?*

Esta investigación estudió el problema de la construcción de las memorias colectivas. El marco teórico mostró que la memoria y el olvido son productos sociales que están continuamente en proceso de reelaboración. En dicha construcción existen colectivos que tienen gran impacto. Los profesores son un colectivo profesional masivo y extendido en la sociedad. Su labor se caracteriza por estar creando permanentemente comportamientos sociales y ellos constituyen un referente obligado cuando se desea analizar las memorias colectivas de una comunidad.

Con este colectivo, la investigación optó por una metodología cualitativa. Entrevistó a tres importantes dirigentes gremiales, con un protagonismo nacional durante las tres últimas décadas. Los tres han construido un relato coincidente con el del gobierno militar. Al respecto indican que:

- Fue una tragedia común para la sociedad chilena.
- Significó un intento de controlar la acción de los profesores.
- La política seguida por ese gobierno se caracterizó por la fragmentación del gremio. Las leyes laborales perseguían la atomización y la desintegración de la organización gremial.

- Se intentó hacer olvidar y descalificar lo logrado por los gobiernos anteriores al golpe militar.
- Se persiguió a los profesores ideológicamente. El magisterio fue uno de los gremios más reprimidos. La Comisión de Verdad y Reconciliación pudo establecer que durante el gobierno militar hubo 58 profesores ejecutados y 45 detenidos desaparecidos. De los 103 afectados, 95 eran varones y 8 eran mujeres.
- La municipalización de la educación en los inicios de los ochenta buscó romper con el gremio y evitar que éste presionara al Estado para conseguir mejores condiciones salariales y laborales.

Asimismo, los tres coinciden en que una de las mayores lecciones de lo vivido durante el gobierno militar es la revalorización de la democracia. A pesar de todas sus limitaciones, la democracia es un sistema político que garantiza a los individuos su integridad. Ellos plantean que la lucha por una sociedad más justa forjó en el gremio un nuevo sentido de unidad, una memoria colectiva muy vinculada con la participación y el respeto de los derechos humanos.

Los profesores entrevistados consideran que los gobiernos de la transición no han querido saldar la deuda histórica con el gremio, tanto en relación con los temas económicos y salariales, como en relación con sus demandas profesionales. Esto ha llevado a algunos docentes a mirar con nostalgia el rol protagónico que dicen que tuvieron durante la vieja democracia (1940-1970).

Desde el punto de vista profesional, los entrevistados tienen una mirada pesimista y de frustración respecto al futuro. El relato que han construido los profesores es que han sido tratados de la misma manera que otros funcionarios de menor jerarquía de la Administración pública y no visualizan signos de mejora. Por el contrario, las tendencias actuales están indicando que el mercado laboral de los profesores será más competitivo, exigente y de fragmentación gremial.

## 6.5. A modo de conclusión

Finalmente, la investigación ha constatado que los profesores evitan enseñar los hechos históricos posteriores a 1970. Las razones más comunes que entregan para explicar la omisión son la falta de tiempo y el exceso de contenidos curriculares de los planes de estudio. Asimismo, algunos indican que la historia reciente no se enseña porque todavía está sujeta a grandes discusiones historiográficas y que es necesario que pase el tiempo para que las pasiones den lugar a un conocimiento más meditado y razonado de los hechos. En estos profesores predomina ampliamente una concepción de la historia positivista, altamente fragmentada y con predominio de la narración expositiva.

Los profesores de historia ven con temor enseñar dicha historia, porque si lo hacen aflorarían los conflictos y las posiciones divergentes que los estudiantes traen del hogar. Se corre el riesgo también de que los padres se molesten y terminen reclamando a las autoridades del establecimiento escolar. Esto está indicando, enton-

ces, que a los profesores chilenos les cuesta comprender que la historia es una construcción social, esencialmente dinámica y que, por tanto, está sujeta a permanentes interpretaciones. Esta situación se corrobora por la ausencia y/o debilidad de aprendizaje de estos procesos históricos en la formación inicial de los profesores. Por lo tanto, cuando corresponde enfrentar en secundaria la historia reciente de Chile también se hace desde los recuerdos y las experiencias personales de los docentes y no tanto desde la investigación historiográfica.

Además, esto demuestra que las posiciones de los estudiantes sobre la historia reciente de Chile no están construidas desde la formación escolar, porque los profesores no la tienen como meta de aprendizaje prioritaria. Cuando en el aula se tocan estos temas, se privilegia, como estrategia de enseñanza, la exposición de los datos y los hechos. Entre los profesores existe un cierto temor a la interpretación y al análisis profundo por la posibilidad de que se abran viejas heridas. Por tanto, las posiciones que tienen los estudiantes respecto a la historia reciente de Chile son expresiones surgidas de las experiencias de las familias y de la capacidad que éstas tienen para transmitir las.

## Bibliografía

- AYLWIN, M. *et al.* (1990). *Chile en el siglo xx*. Santiago: Planeta.
- CITRON, S. (1989). *Enseigner l'histoire aujourd'hui: La mémoire perdue et retrouvée*. París: Éditions Ouvrières.
- (1984). *Le mythe national: L'histoire de France en question*. París: Éditions Ouvrières.
- (2008). *Le mythe national: L'histoire de France revisitée*. París: Atelier.
- CONAN, E.; ROUSSO, H. (1994). *Vichy: Un passé qui ne passe pas*. París: Fayard.
- GAZMURI, C. (2000). *La persistencia de la memoria: Reflexiones de un civil sobre la dictadura*. Santiago: Ril.
- HALBWACHS, M. (1968). *La mémoire collective*. París: PUF.
- (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. París: Albin Michel.
- LÉTOURNEAU, J.; JEWSIEWICKI, B. (2003). «Politique de la mémoire». *Politique et Sociétés*, vol. 22, núm. 2, p. 3-15.
- LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- LE GOFF, J.; NORA, P. (1978). *Hacer la historia*. Barcelona: Laia.
- MILOS, P. (2007). *Historia y memoria: 2 de abril de 1957*. Santiago: LOM.
- (1998). «Historia regional, identidad y memoria. La noción de vectores de recuerdo». En: ARTAZA, P. *A 90 años de los sucesos de la Escuela Santa María de Iquique*. Santiago: Lom, p. 209-223.
- NORA, P. (1988). «La memoria colectiva». En: LE GOFF, J. *et al.* *Diccionario de la nueva historia*. Bilbao: Mensajero.
- (1984-1992). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard. 3 tomos.

- ROUSSO, H. (2006). *The Vichy Syndrome: History and Memory in France Since 1944*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1987). *Le syndrome de Vichy*. París: Le Senil.
- STERN S. (1998). «De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. Chile, 1973-1998». En: GARCÉS, M. *et al.* [comp.]. *Memoria para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago de Chile: LOM, p. 11- 34.



## 7. La memòria i l'ensenyament de la història a Catalunya: reflexions sobre alguns antecedents i suggeriments per al futur

Joan Pagès

*La memoria intenta preservar el pasado sólo para que sea útil al presente y a los tiempos venideros. Procuremos que la memoria colectiva sirva para la liberación de los hombres y no para su sometimiento.*

Le Goff, 2000, p. 5

### 7.1. Introducció

Recórrer al record i a la història oral ha estat un recurs força freqüent en les innovacions de l'ensenyament de la història realitzades en el nostre país. Era, i és, una manera d'establir ponts entre el passat i el present, entre els joves estudiants i les generacions que els han precedit, els pares, els avis i, de vegades, els besavis. Era, i és, una manera d'ajudar l'alumnat a donar significació al passat, a la història. És una manera de donar protagonisme als nois i les noies en la reconstrucció del passat, en la construcció de coneixements històrics, utilitzant vivències dels seus protagonistes, recuperant la seva memòria. Revisant la literatura dels darrers trenta anys, però, podem constatar que el concepte de *memòria* s'utilitza des de fa relativament poc. És un concepte nou tant en la historiografia com en la didàctica de la història.

En la meua exposició revisaré algunes fites de l'evolució didàctica d'aquest concepte exemplificant-les amb el que millor conec: la meua pròpia producció didàctica des dels primers treballs publicats a finals dels anys setanta fins al treball que, possiblement, és al darrere de la nostra idea de dedicar unes jornades a la temàtica d'enguany: la recerca en l'ensenyament i l'aprenentatge de la memòria històrica. Em refereixo al treball que vaig fer amb Montserrat Casas, *Els republicans i les republicanes en els camps de concentració nazis*, treball que va ser immerescudament acusat de judeofòbia i d'antisemitisme i que va acabar sent censurat i posteriorment retirat de la circulació. En cap cas pretenc, però, amb l'anàlisi de la meua producció, convertir-me en un referent en el treball sobre fonts orals i memòria històrica. En absolut! La presentació de valuoses experiències per part de companyes de primària i secundària en aquestes jornades em desmentiria. Com també ho faria una revisió de les experiències publicades en revistes com *Perspectiva Escolar*, *Cuadernos de Pedagogía* o *Aula*, algunes d'aquestes ben recents.

La meua intenció en aquest treball és assenyalar les continuïtats entre les concepcions didàctiques vinculades a la història oral i les vinculades a la memòria històrica, però també l'existència d'un cert canvi a partir del moment en què es comença a introduir en el discurs i en la pràctica didàctica l'ús d'aquest darrer concepte. I, finalment, també vull apuntar algunes propostes de cara al futur.

## 7.2. Quan la memòria era recórrer al record de les vivències i a la història oral

A finals de la dècada dels setanta, preocupava a un sector de mestres de ciències socials, entre altres els mestres i les mestres del Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, vincular l'ensenyament de la història a la realitat, al present. I ens preocupava en especial el passat més proper en el temps i a les vivències familiars, a fi que els nois i les noies de segona etapa d'EGB poguessin donar significat al coneixement històric. Vam trobar en la història familiar com a història social i en les migracions, un excel·lent camp per relacionar la història amb les vivències familiars a través del record. Però no parlàvem encara, o en parlàvem poc, de memòria. Els recursos metodològics utilitzats eren senzills: l'enquesta, l'entrevista, tota mena d'evidències familiars (fotografies, documents, fonts materials...). Utilitzàvem un enfocament inductiu i preteníem que els nois i les noies establissin analogies entre el passat que estudiaven i el seu present.

Els temes treballats entre finals dels setanta i finals dels vuitanta es vinculaven a l'estudi de la població i, en especial, de les migracions (Pagès i Janer, 1978; Pagès, 1979) i a la història social a través de la història familiar (Janer i Pagès, 1980; Pagès i Teixidor, 1987).

La justificació d'aquest enfocament estava determinada tant per les pròpies finalitats que atorgàvem a l'ensenyament de la història —«moltes vegades hem dit que el paper de la història en l'ensenyament bàsic ha de ser el de donar als alumnes elements per entendre i interpretar la realitat present» (Pagès i Janer, 1978, p. 42)— com per la proximitat de la temàtica en la vida de l'alumnat i pel que aquesta podia tenir de motivadora: «No hem d'oblidar les conseqüències personals, vivèncials, dels immigrants [...]. No hi ha dubte que el tema és prou vivencial i prou motivador com per lligar el treball escolar a la vida dels nostres alumnes i al seu entorn familiar i social, que és, en definitiva, el que pretenem que entenguin» (Pagès, 1978, p. 33). O bé: «La valoració que faig del tema [les migracions] després de dos anys de treballar-lo sistemàticament a vuitè em referma en la seva importància, tant per la proximitat amb què és viscut pels alumnes, pels elements que els aporta per a la comprensió del món en què viuen, com pel fet de ser un dels elements fonamentals de la realitat actual de Catalunya» (Pagès, 1978, p. 35).

En el cas de la història familiar, ens van interessar fonamentalment dos aspectes: la genealogia i la construcció de la identitat personal, i la microhistòria com a il·lustradora dels grans canvis que van afectar la nostra societat. La construcció de l'arbre genealògic, a més, la vinculàvem a l'aprenentatge del temps històric:

[...] la utilització de l'arbre genealògic [...] és molt important com a mitjà d'introducció del concepte de *temps* (situació d'un fet recordat en la cronologia de la vida de l'alumne, comparant-lo i situant-lo dins la cronologia de la vida dels pares i dels avis, i la general del país). Per altra banda, la identificació de l'alumne amb el seu passat familiar (i la connexió amb el passat històric col·lectiu) és el primer pas per poder assumir uns signes d'identitat ètnica i cultural, i perquè la integració a la realitat sigui enriquidora i positiva, i no una simple assimilació. [...].

I també:

Els testimonis directes de l'època donen un to càlid i humà al treball, que molt sovint es perd en la fredor de les sèries estadístiques i l'anonimat de les taules generals. Cal introduir l'anècdota i la memòria personal perquè els alumnes tinguin ben present que l'estudi de la societat és quelcom pròxim i personal [...]. (Janer i Pagès, 1980, p. 261 i 266)

Aquest «to càlid i humà» va presidir el treball sobre la història familiar. L'experiència didàctica que vam realitzar a vuitè d'EGB estava centrada en els canvis i les continuïtats produïdes a Catalunya a partir dels processos d'industrialització i desenvolupament econòmic i social des del segle XIX. Es tractava de «refermar el domini d'algunes habilitats relacionades amb la comprensió del temps històric i ensinistrar-los [els nois i les noies de vuitè d'EGB] en una metodologia de recerca basada en la història oral i les fonts materials, com a recursos per a la interpretació del passat històric immediat. També era important l'explotació dels resultats de l'enquesta, l'organització d'un museu i la comunicació dels resultats del treball als altres» (Pagès i Teixidor, 1987, p. 10-11). Entre altres objectius, preteníem que els nois i les noies:

[...] *b)* descobrissin el passat que tenim present, en aquest cas a través de la pròpia família, a la qual havien de fer parlar i de fer recordar i de la qual havien de seleccionar evidències materials (fonts materials, escrites...) per il·lustrar alguns dels records; [...]

*d)* identifiquessin els canvis experimentats a través de les generacions com a reflex del canvi social més general;

*e)* relacionessin els canvis experimentats en la vida de llurs avantpassats de manera lògica (causes-procés-conseqüències) i els expliquessin;

*f)* comprenguessin i sabessin explicar la lògica social dels comportaments humans, individuals i col·lectius, en el passat. (Pagès i Teixidor, 1987, p. 11)

Bona part de la unitat es va basar en les informacions obtingudes de pares, avis i, en algun cas, besavis.

Per evitar que les respostes reflectissin només vivències i percepcions subjectives del passat, es va optar per un tipus de preguntes els resultats de les quals es poguessin generalitzar, quantificar i comparar amb facilitat. No preteníem, però, descartar totalment les respostes subjectives i les anècdotes personals, sinó contextualitzar-les dins d'un marc més general. No hem d'oblidar que, en gran part, les informacions recollides a través de la història oral són el resultat d'unes vivències, d'unes cosmovisions o d'uns records particulars de cadascuna de les persones entrevistades. I això, des d'un punt de vista històric i educatiu, és important tenir-ho en compte i recollir-ho. (Pagès i Teixidor, 1987, p. 11-12)

Les informacions obtingudes via oral abastaven els aspectes següents: dades demogràfiques i familiars, la casa familiar, l'alimentació i el vestit, el treball, els mitjans de transport i els serveis públics. L'aportació de tota mena de documentació d'origen familiar ens va permetre l'organització d'un museu de la història familiar —o de la memòria familiar— en el qual realment tots els nois i les noies van participar molt, tant en la seva construcció com, posteriorment, en la seva presentació a la resta de l'escola i als pares i a les mares. El resultat global va ser considerat per tots molt positiu.

Aquests treballs se centraven en el record d'aspectes més socials que no pas polítics del passat dels avantpassats dels nois i les noies. No tractaven els aspectes que s'han batejat amb el nom de *memòria traumàtica*. Hi va haver intents, però probablement menys reeixits que els esmentats fins ara. De fet, en alguns dels treballs publicats pel Grup de Ciències Socials de Segona Etapa de Rosa Sensat (1975, 1976 i 1977) s'incidia en la memòria de la Segona República, de la Guerra Civil i del franquisme, i dels primers anys de la transició. I en alguns casos, com, per exemple, en la reivindicació de l'Estatut d'autonomia, es comparava el passat —i el seu record— amb la situació que es vivia aleshores.

Aquesta etapa es va cloure en iniciar-se el procés d'experimentació de la reforma del cycle superior d'EGB. Algunes de les idees treballades des del Grup de Ciències Socials de Segona Etapa de Rosa Sensat van formar part d'alguns documents que van servir de marc teòric i de referència a l'experimentació.

Recentment he tornat al camp del record, de la memòria i de les fonts orals en un treball publicat conjuntament amb Montse Casas (Pagès i Casas, 2005) sobre com s'ha d'ensenyar a la nostra joventut el que van viure, i patir, els republicans i les republicanes als camps de concentració nazis. El canvi en la temàtica era obvi. Ara es tractava de dissenyar una unitat didàctica perquè els i les joves de Catalunya poguessin estudiar un dels fets traumàtics més importants de la història recent: l'exili i la persecució a causa de la condició republicana, i antifeixista, dels homes i les dones que van haver de fugir de Catalunya i d'Espanya l'any 1939. Aquesta proposta pretenia «a més d'estudiar i denunciar les condicions de vida infrahumanes, les tortures i vexacions, la mort de tantes i tantes persones, [...] relacionar aquesta situació tràgica amb altres situacions que es van produir amb posterioritat a la finalització de la Segona Guerra Mundial i amb situacions que es produeixen avui en dia» (Pagès i Casas, 2005, p. 10).

Els protagonistes eren els homes i les dones que van viure i patir la terrible experiència de ser tancats en camps de concentració nazis i van preservar el seu testimoni de manera escrita o oral. Però també ho eren els alumnes de les escoles catalanes, a qui oferíem la possibilitat de tenir un coneixement directe de les veus, dels records, de les persones que van sobreviure a aquesta experiència. «Per aquesta raó, iniciem l'itinerari pel genocidi nazi amb unes activitats que plantegen el sentit, el significat, del record, de la memòria, del testimoni dels qui van sobreviure, per a les generacions que no van viure aquesta tragèdia i, molt en particular, per als nois i les noies dels nostres centres educatius» (Pagès i Casas, 2005, p. 10).

La importància de preservar la veu i el testimoni de protagonistes de fets com

aquests, ens va dur a fer entrevistes i a enregistrar-les en un CD a fi que els nois i les noies hi poguessin accedir lliurement. Però també amb la intenció de posar la veu i la imatge d'aquestes persones a disposició de les generacions d'estudiants del futur quan aquests testimonis haguessin desaparegut.

Entre aquesta unitat i les anteriors hi ha, sens dubte, una continuïtat que es vincula tant a les finalitats de l'ensenyament de la història com a la selecció dels continguts escolars, als mètodes d'ensenyament i a les estratègies d'aprenentatge. Però també hi ha canvis clars. Entre altres, els que es vinculen a la concepció de la memòria i a determinades estratègies polítiques interessades a controlar-la. El mateix fet que el text fos censurat i tret de circulació n'és una prova fefaent. Poc va importar als detractors d'aquest material el tracte que es donava als republicans i les republicanes. El que va justificar la retirada del llibre va ser l'ús de la memòria que es proposava —un dels molts possibles, sens dubte— per fer una lectura de determinades situacions del present i per comprometre la joventut en la necessitat de ser protagonistes del seu present de manera conscient i activa.

### 7.3. Els orígens i significats de la memòria en l'ensenyament de la història

Perquè, quin hauria de ser el paper de la memòria en l'ensenyament de la història? És el mateix història i memòria? Tenen la mateixa intencionalitat?

Una de les primeres reflexions sistemàtiques sobre les relacions entre la memòria i la història en l'ensenyament es va publicar en el número 199 de la revista *Cahiers Pédagogiques*, de l'any 1981. El títol del monogràfic era prou suggeridor: *Quelle memoire? Pour quelle histoire? (Quina memòria? Per a quina història?)* En la presentació, Jaquest-Borg (Jaquest-Borg, 1981, p. 3) assenyalava que un bon nombre de les dificultats en l'ensenyament de la història tenien relació amb el supòsit que els alumnes hi arribaven havent adquirit un domini mínim de l'espai i del temps. Aquest mínim era evident quan el medi de l'alumnat comportava referències socials i culturals derivades de la filiació, l'espai familiar, les celebracions, etcètera, referents compartits amb les generacions anteriors. És a dir, «una memòria que, per descomptat, permet a l'individu construir-se, situar-se i, al mateix temps, obrir-se a l'exterior». I afegia: «És cert que les memòries col·lectives, així com la memòria viva, facultat de cadascú, han de consolidar-se per equilibrar els desarrelaments, les fragmentacions de les nostres vides, tant alimentades de memòries mecàniques com gronxades per històries oficials».<sup>1</sup>

En el mateix número s'assenyalaven tres raons per explicar la desaparició de la memòria col·lectiva entesa com la relació de les diferents generacions amb el passat. Viallat (Viallat, 1981) assegurava que la relació de la seva generació amb el passat i la dels adolescents era totalment diferent de la que tenien amb els predecessors a causa de:

1. Aquesta i la resta de traduccions al català són de l'autor d'aquest treball.

- el creixent urbanisme, que ha fet desaparèixer un espai carregat de passat (destrucció),
- les migracions urbanes, que han trencat les relacions amb les generacions anteriors (amnèsia), i
- els canvis de residència professionals, que accentuen aquest desarrelament.

En un debat entre tres professores d'història —«Paroles de profs» («Paraulas de profes») entorn de la pregunta «quoi faire pour préserver la mémoire?» («què s'ha de fer per preservar la memòria?»), una d'elles —Suzanne Citron (Citron, 1981)— afirmava que el lloc ideal per relacionar la memòria històrica i la memòria col·lectiva era l'escola, alhora que donava suport a l'opinió d'Annie Keszey (Keszey, 1981) quan afirmava que les relacions entre la història i l'alumnat no eren bones perquè en els llibres de text no hi havia dones, famílies, relacions familiars, jocs, festes, horaris, vida privada, avis, germans o germanes. Per Citron (Citron, 1981, p. 5), «el camp d'aquesta història és totalment estrany a la vida».

Suzanne Citron (Citron, 1981) va publicar en aquest número de *Cahiers* el seu article «L'histoire et les trois mémoires», editat posteriorment en castellà a *La historia en el aula* (Pereyra, 1982). En aquest article parlava de les tres memòries: la «mémoire historique» (la memòria històrica), la «mémoire longue» (la memòria llarga) i la «mémoire brisée» (la memòria trencada).

Citron caracteritzava la història dels programes escolars com un relat del passat fet «des de dalt» per gent de lletres i erudits, com «la memòria històrica» oficial de la nació, de França, en el seu cas, d'una França que es presentava com l'hereva de Grècia, Roma, l'edat mitjana..., etapes que tenien, òbviament, continuació en la Il·lustració, la Revolució Francesa i l'imperi napoleònic, fonaments d'una França democràtica convertida en el paradigma del progrés. La descolonització, l'explosió escolar dels anys cinquanta i seixanta i el Maig del 68 van marcar, en opinió d'aquesta autora, «la ruptura entre la juventud y la memoria cultural. También perdió la historia su estatuto ontológico de relato de los orígenes [...]» (Citron, 1982, p. 118-119). Paral·lelament, la memòria llarga —la memòria social, la memòria del grup— també va entrar en crisi a causa dels canvis econòmics i socials produïts després de la Segona Guerra Mundial, de la destrucció de les cultures populars, de l'aculturació forçada per l'escola amb la imposició d'una història entesa com a memòria nacional. La conseqüència d'aquests processos era, per Citron, l'existència d'una memòria trencada: «La historia, en su rodaje actual, sólo puede permanecer viva para los que se adhieren a uno de estos mitos. Para los demás —gran parte de los jóvenes— ya no existe memoria larga ni memoria histórica. La memoria rota, la ausencia de memoria, coincide con la ausencia de un código heredado del pasado y con la incoherencia de los sistemas de referencia del presente. Para los que no interiorizan una fe religiosa ni un credo ideológico, ya no existe nada. Nuestros chicos de la periferia o nuestras pandillas de jóvenes son grupos (sin código) para quienes el único sistema de referencia material (“idealmente” propuesto) es el de la “modernización” de la sociedad de consumo, cuya imagen les permiten los adultos y que luce en los escaparates de los barrios *chic* o se proyecta en consecuencias publicitarias en la pequeña pantalla» (Citron, 1982, p. 122).

M'ha semblat oportú reproduir aquest text i les consideracions de Citron entorn de la memòria perquè s'està referint als i a les joves d'una generació que ja fa molts anys que han abandonat les aules i que avui són els pares i les mares de bona part dels nens i les nenes que hi estudien. Ha canviat la situació vint-i-cinc anys després? En què ha canviat?

En el mateix treball, Citron afirmava: «La transmisión obligatoria de una cultura producida por y para las élites sociales del siglo XIX y dirigida a jóvenes de finales del XX explica que sean incapaces en su mayoría, psíquica y mentalmente, de apropiársela. No por falta de inteligencia, sino porque son los hijos de una sociedad de consumo. Moldeados por la enseñanza tecnológica, la historia se inscribe en su medio ambiente a través del transistor, la televisión y pronto el ordenador, que concretizan la inversión de los saberes clásicos y son los vehículos de un nuevo espacio-tiempo. La cultura de la escuela les es extraña» (Citron, 1982, p. 114). I els canvis no feien més que començar quan Citron va escriure aquest text!

En una línia semblant a la francesa, podem trobar els treballs realitzats pel Moviment de Cooperació Educativa (MCE) italià, que es van plasmar en el treball d'Albano *et al.* (1985), *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*, en el qual es presentaven diverses experiències i propostes escolars on es relacionava la memòria amb la història oral. Lazzarin (Lazzarin, 1985, p. 77) assenyalava una de les finalitats més importants d'aquesta relació: «Però la nostra tasca no consisteix a fer dels alumnes petits historiadors, sinó formar-los en un sentit de la història, en allò que, de manera vague, s'anomena *consciència històrica*. Anar a la recerca de la memòria com a “consciència històrica quotidiana”, deixar que parlin, que treballin en aquesta, sense pressa, és una manera d'afrontar la tasca històrica de la formació sense necessitat d'obrir una perillosa bretxa entre la “història viscuda” i “la història dels historiadors”.»

Bona part d'aquestes reflexions donaven cobertura teòrica a les innovacions que havíem realitzat i que he exposat en el punt anterior, en especial les vinculades amb les migracions i la història familiar. No tant al treball sobre els republicans i les republicanes. Entre els primers treballs i aquest darrer, han crescut considerablement els debats teòrics, les reflexions sobre la memòria i les seves relacions amb la història. I, òbviament, aquests debats han arribat també a l'ensenyament. És tanta la força que, en els darrers temps, ha agafat el concepte de *memoria*, que a vegades sembla que ha substituït la història. El paper dels mitjans de comunicació en aquesta substitució ha estat important, particularment quan s'ha tractat de fets històrics de caràcter traumàtic o identitari. I també el de la política. I el mateix sembla que hagi de succeir en l'ensenyament, on cada vegada més la memòria ocupa el lloc de la història.

#### 7.4. Les relacions entre la memòria i la història en l'ensenyament

Les relacions entre memòria i història en l'ensenyament s'han d'ubicar en les relacions, i els debats, més generals entre història i memòria. Una bona síntesi d'aquestes darreres pot consultar-se en els treballs de Cuesta Bustillo (Cuesta Bustillo,

1998) i d'Aurell (Aurell, 2006). Ara bé, no es tracta, segons la meua opinió, d'aplicar de manera mecànica i mimètica els debats científics en l'ensenyament. Els problemes educatius relacionats amb l'ensenyament de la història tenen la seva lògica, que no sempre coincideix amb la científica encara que es debati sobre el mateix objecte.

Joseph Britz (Britz, 2004) afirmava que «ensenyar la memòria significa parlar del passat, del present i del futur. La defensa dels valors de la pau i de la democràcia ens demana establir un vincle tan clar com sigui possible entre el passat i el nostre futur.» Sens dubte, aquesta és una de les finalitats més importants de l'ensenyament de la història. Avui més que mai, el rol de l'ensenyament de la història com a educació ciutadana és clau. Hem de saber utilitzar el passat per formar una joventut capaç de resistir i combatre els fanatismes i les intoleràncies de tota mena, capaç de dialogar i d'entendre's amb els altres, de comprometre's en la construcció del seu futur. I, en aquest sentit, els records, les vivències, poden tenir un paper molt important.

Rüsen (Rüsen, 2007, p. 15) matisa aquesta identificació entre memòria, passat, present i futur. Per a aquest autor, la memòria preserva viu el passat i el converteix en una part essencial de l'orientació cultural de la vida actual. En canvi, la història va més enllà dels límits de la pròpia vida, dels records i de les seves representacions. Mentre que la memòria emfasitza el passat en la ment humana a través de procediments pre-racionals o no racionals i irracionals, la història actua a través dels procediments racionals del pensament històric. Per a Rüsen, la memòria *presenta* el passat, mentre que la història —en particular, la consciència històrica— el *representa*. La memòria actua seguint principis d'ús pràctic, la consciència històrica accentua la temporalitat del passat com una condició per la seva rellevància per al present. En paraules seves, «la memòria és una relació immediata i la consciència històrica és una relació mediata, entre el passat i el present. La memòria està relacionada amb el regne de la imaginació; la consciència històrica, amb el de la cognició. La memòria està encallada en el passat, la consciència obre aquesta relació al futur.»

La història i la memòria treballen, per tant, sobre el passat. Però no el tracten de la mateixa manera. Cal, en l'ensenyament, diferenciar entre l'una i l'altra? Probablement. La memòria és record i, també, oblit; és una construcció de les persones i dels col·lectius basada en vivències, subjectivitats i emocions, i, com a tal, ha estat, és i probablement serà utilitzada per buscar l'adhesió a projectes de futur. Per aquesta raó, convindria prendre algunes precaucions.

En primer lloc, fer adquirir consciència de les seves limitacions. Com assenyala Jean-Pierre Husson (Husson, 2000), «la història i la memòria treballen sobre el temps passat, però el tracten i l'analitzen de manera divergent. La memòria és una forma de presència del passat carregada d'emoció, que reenvia al present, a les seves inquietuds, a les seves expectatives. Evoluciona entre records, amnèsia, repressió i procés de revitalització. És objecte de deformacions incessants de les quals no és conscient.»

La subjectivitat i la càrrega emotiva, l'oblit, el context de construcció, la intencionalitat de la memòria en relació amb el present i el futur, etcètera, són alguns dels



aspectes que s'han de tenir en compte a l'hora de recórrer a la utilització de la memòria en l'ensenyament de la història. Tenir present la diferenciació que va fer Todorov dels usos i abusos de la memòria pot facilitar el seu ús racional:

El acontecimiento recuperado puede ser leído de manera *literal* o de manera *ejemplar*. [En el primer caso] [...] ese suceso es preservado en su literalidad (lo que no significa su verdad), permaneciendo intransitivo y no conduciendo más allá de sí mismo. [En el segundo caso] [...] abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyendo una *exemplum*, y extraigo una lección. El pasado se convierte, por tanto, en principio de acción para el presente. En este caso, las asociaciones que acuden a mi mente dependen de la semejanza y no de la contigüidad, y más que asegurar mi propia identidad, intento buscar explicaciones a mis analogías. Se podrá decir entonces, en una primera aproximación, que la memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora. (Todorov, 2000, p. 30-31)

Todorov il·lustrava les seves paraules amb un exemple ben proper: l'ex-Iugoslàvia: «[...] el mítico abuso de la memoria [...]. Una de las grandes justificaciones de los serbios para explicar su agresión contra los otros pueblos» (Todorov, 2000, p. 27).

Aquesta doble funció de la memòria va portar Bédarida (Bédarida, 1998) a considerar que aquest és un concepte carregat d'equívocs semàntics, psicològics, polítics i afectius. Malgrat aquests riscos, és convenient utilitzar la memòria en l'ensenyament de la història, en especial si el que es pretén és, com afirmava Pérez Garzón (Pérez Garzón, 2000), «romper con la inercia de una historia al servicio de la memoria nacional para construir una historia que articule una memoria ciudadana en la que se armonicen las señas de identidad del correspondiente colectivo al que pertenece cada individuo con el complejo entramado de culturas en el que ya vive inmerso como habitante de la *aldea global*».

És en aquest sentit que la memòria pot facilitar enormement la construcció de coneixements històrics. La memòria ens permet indagar i treballar amb les representacions de les persones i dels col·lectius, ja que és:

- «l'estudi de l'evolució de les representacions del passat, [...] [és a dir], la seva supervivència activa o passiva en l'imaginari social i, per tant, en les pràctiques socials de les generacions posteriors» (Henry Rousso, 1998, p. 76);
- «patrimoni mental, el conjunt de records que alimenten les representacions, inspiren les accions i asseguruen la cohesió dels individus en un grup, en una societat» (Leduc, Marcos-Álvarez i Le Pellec, 1998, p. 9).

També permet preservar elements culturals identificadors del grup (vegeu, per exemple, *Making Freedom: African Americans in U.S. history*, 2004) i donar-los a conèixer als altres. Aquest aspecte és cada vegada més important en un món tan multicultural com aquest en el qual vivim i en el qual és enriquidor que es mantinguin les característiques culturals del grup que el formen. També es considera que la me-

mòria ha de sensibilitzar els joves i ja de crear en aquests consciència de la responsabilitat (Demol, 2000). Jacques George (George, 1999, p. 8) afirmava en la introducció al dossier de *Cahiers Pédagogiques* titulat *Mémoire, histoire et vigilance* que «l'escola ha de sensibilitzar els joves i convertir-los en vigilants contra tots els gèrmen de menyspreu, brutalitat, abús, odi del grup, totalitarisme. Evitant tota mena de simplificacions, tota mena de maniqueïsmes.»

Per assolir finalitats d'aquesta mena, cal introduir en l'ensenyament de la història les memòries plurals de la nostra societat i obrir el seu camp d'acció a tots i cadascun dels àmbits de l'acció humana. Són necessàries accions, com proposa el Consell d'Europa, per educar en la prevenció dels crims contra la humanitat, donant a conèixer, analitzant i valorant els esdeveniments més foscos de la història recent d'Espanya (Guerra Civil i franquisme), Europa (la *Shoah* i l'extermini del poble jueu) i el món (en particular, les dictadures a l'Amèrica Llatina i Centreamèrica, i els conflictes a Àfrica i Àsia). Però també és necessari utilitzar la memòria per acostar transformacions i realitats properes o distants no necessàriament traumàtiques ni vinculades amb actes de violència. Les grans transformacions en la vida quotidiana de les persones i de les societats han generat també memòria, que pot esdevenir una eina essencial per a l'explicació dels canvis i les continuïtats i per a la construcció de coneixements històrics en els joves (en aspectes com el treball, l'organització familiar, l'escola, l'oci i el temps lliure, i un llarg etcètera).

Només així es podrà posar fi a la situació que denuncia Boyd (Boyd, 2006, p. 80) quan afirma que «[e]n las sociedades modernas, donde las escuelas sirven como los principales agentes de reproducción social y socialización política, la memoria social se transmite a través de la disciplina académica de la historia. La función social de la enseñanza y de los manuales de historia consiste en proporcionar a los futuros ciudadanos una pauta de comportamiento cívico [...] los estados modernos han reivindicado el derecho exclusivo a controlar el contenido de la educación histórica como forma de garantizar el consenso político y social en torno a cuestiones básicas de ciudadanía y orden social.» Tenint en compte, però, que «el discurso que opone la “historia” a la “memoria” confunde la naturaleza de ambas. Aunque las dos son formas de memoria social, tienen funciones sociales diferentes. La memoria social que es —o aspira a ser— hegemónica trata de moldear identidades, evitar el conflicto y, si es necesario, silenciar los retos a los mitos dominantes, vengan éstos de la memoria individual o de la historiografía profesional. En contraste, la historia, entendida como una disciplina crítica más que como un instrumento de política identitaria, puede ser un potente aliado de los oprimidos, sirviendo para recuperar y dar voz a las contramemorias individuales y para apoyar sus reclamaciones de justicia, reivindicación y reconocimiento. Al mismo tiempo, puede reforzar los hábitos mentales necesarios para la construcción de una cultura política fundada en la libertad, la tolerancia y la racionalidad» (Boyd, 2006, p. 82).

Un exemple d'aquesta nova manera d'intentar enfocar les relacions entre l'ensenyament de la història i la memòria pot consultar-se a *Memoria histórica y educación* (2008), monogràfic de la revista *Íber* dedicat a la memòria històrica i l'educació i aparegut amb posterioritat a les jornades que van donar lloc a aquest article.

## 7.5. Alguns suggeriments per al futur

Per acabar, voldria presentar unes idees i uns suggeriments que avalen, segons la meua opinió, la necessitat de treballar a primària i secundària amb la memòria —i no contra la memòria— per convertir-la, simultàniament, en objecte d'estudi i en recurs per a un ensenyament de la història més engrescador i generador de coneixements en el nostre alumnat:

a) En primer lloc i possiblement un dels arguments més importants, el fet que la utilització de la memòria —i de les fonts orals— apropa l'alumnat als protagonistes de la història i la humanitza, alhora que atorga protagonisme als nois i a les noies en la recerca d'informacions històriques i en la construcció de coneixements sobre el passat.

b) En segon lloc, cal apostar per una concepció de la memòria que abasti una pluralitat de camps i d'àmbits amb l'únic requisit que tots s'adrecin a potenciar el coneixement històric dels nens i les nenes i de la joventut, els dotin d'instruments per ubicar-se en el seu món i els vacunin contra les informacions que distorsionen el coneixement històric i social.

El professorat ha de vetllar per una utilització de la memòria que eviti les anècdotes i les situacions com les denunciades per Pascal Diard (Diard, 1999), professor d'història en un *collège* francès que, davant d'una informació com «la mort de Lady Diana restera l'un des événements majeurs de l'histoire du xxème siècle», es preguntava com podem fer entendre a l'alumnat que no hi ha res que es pugui comparar entre la Revolució Russa del 1917, l'arribada de Hitler al poder o Auschwitz, d'una banda, i la mort accidental d'una personalitat, encara que sigui real, encara que sigui mundialment coneguda, de l'altra.

Òbviament, també s'ha de considerar que les memòries com a records personals i col·lectius sobre el passat van acompanyades d'emocions, sentiments i subjectivitats, i, per tant, s'ha d'ajudar l'alumnat a descobrir les seves febleses i debilitats per tal que no confongui percepcions amb realitats.

c) La memòria pot acollir una gran quantitat de significats i pot donar lloc a estratègies didàctiques molt variades. Es tracta de saber utilitzar totes les seves possibilitats educatives per aconseguir aquella vella aspiració: que la història representi per als nois i les noies alguna cosa més que un coneixement escolar que han d'aprendre sense saber gaire bé per què i esdevingui un referent útil i imprescindible per ubicar-se en el seu món, comprendre'l i intervenir-hi.

La història escolar ha de deixar d'estar només al servei de la memòria nacional, com ho ha estat arreu del món, i s'ha d'obrir a la pluralitat de concepcions, d'identitats i de cultures present en les nostres societats. Les memòries personals i col·lectives són un bon instrument per educar en la diversitat i en la pluralitat cultural i, consegüentment, són unes bones vacunes contra la intolerància, la xenofòbia i el racisme.

d) Cal enfortir les relacions entre la memòria i les aportacions ja conegudes i experimentades de la història oral, en el sentit, per exemple, expressat per autors i autors com Thompson (Thompson, 1988), Borrás (Borrás, 1989) i Pagès i Santisteban, (Pagès i Santisteban, 1994).

Aquestes relacions poden ajudar a fer més propera la història a la vida i a l'entorn, com assenyalava Thompson (Thompson, 1988, p. 17-18): «En algunas escuelas se han realizado proyectos sobre las propias familias de los niños que les han suministrado un medio efectivo de relacionar su entorno con un pasado más amplio. [...] El entorno inmediato cobra también, mediante la sensación de descubrimiento en las entrevistas, una dimensión de vivencia histórica: una conciencia del pasado no solamente conocido, sino personalmente sentido.» Avui, en aquest entorn, s'hi troba, a més, la presència d'una diversitat que també es pot conèixer i valorar a través de la memòria i de les fonts orals.

A més, les relacions entre memòria i fonts orals presenten una història molt més oberta a tothom, una història que ja no es basa només en l'escriptura ni en uns protagonistes molt distants i allunyats de la vida del nostre alumnat:

La “historia oral” escolar es vista como historia alternativa. Sólo ella puede introducir “la voz de los hombres y mujeres corrientes”, mostrar la “cara humana” tras las verdades oficiales.

La encuesta oral tiene un indudable interés en la búsqueda de raíces, de señas de identidad colectivas. De ahí su desarrollo a nivel local, entre movimientos ciudadanos, en diferentes países europeos. En el aula, contribuye a identificar las huellas del pasado y a integrar al alumno en su propio medio, a través del reconocimiento crítico, en la larga y corta duración. (Borrás, 1989, p. 139 i 145)

I, finalment, la memòria i les fonts orals ajuden a comprendre el procés de construcció de la història, d'interpretació de les fonts i d'elaboració de relats basats en records i en silencis:

Les fonts orals ajuden a avançar des de la història personal a la història familiar, i d'aquesta, a la història col·lectiva. Les fonts orals faciliten el pas de la memòria col·lectiva a la reconstrucció històrica.

A través de la història oral, els alumnes prenen consciència del que són els “silencis”, és a dir, aquelles informacions que no es volen donar o que no es recorden; el debat entorn d'aquests aspectes desenvolupa la capacitat d'anàlisi i d'interpretació. (Pagès i Santisteban, 1994, p. 160)

e) Les activitats centrades en la memòria i en les fonts orals s'han de vincular, en la mesura de les seves possibilitats, als *llocs de memòria* i, per tant, a l'observació d'aquells indrets on es van ubicar determinats fets del passat, tant del més recent com, a vegades, dels més allunyats. Els llocs de memòria abasten un ventall immens de possibilitats, ja que tant poden incloure antics camps de batalla (per exemple, *Íber*,

2007) com tota mena d'edificacions o de restes arquitectòniques del passat. L'observació dels llocs de memòria ha de completar-se amb tota mena de fonts primàries (fotografies, documentació escrita, des de cartes personals fins a contractes laborals, objectes d'ús quotidià, etc.) que apropen l'objecte d'estudi a l'alumnat, que fan viva la història. Fer visibles evidències del passat que tenim present ha estat una vella aspiració dels que ens dediquem a l'ensenyament de la història, que ara podria enriquir-se molt més si es relacionen amb la memòria.

f) En definitiva, recórrer a la memòria com a objecte de l'ensenyament i, alhora, com a recurs didàctic reforça, com ja he dit, el protagonisme de l'alumnat en l'obtenció d'informacions i en la construcció de coneixements i posa en relleu la possibilitat, i la necessitat, de vincular el passat amb el present a partir de problemes o de situacions que també han de poder projectar-se cap al futur. Es tracta que l'alumnat acabi construint coneixements que el portin a valorar la utilitat social de la història com a orientadora del futur. O, com diu Josep Fontana (Fontana, 2005, p. 193): «[...] hem d'aspirar a participar activament en la formació de la memòria pública, si no volem abandonar un instrument tan poderós en mans dels manipuladors», per «armats de raons, [...] treure les males herbes de la cruïlla en què ens trobem perquè es vegin més clars els diversos camins que tenim al davant i perquè entre tots triem els millors».

Fontana es refereix als historiadors, però jo vull fer extensiva la seva reflexió a tots els ciutadanes i les ciutadanes, i, en especial, als i a les més joves.

## Bibliografia

- ALBANO, I. *et al.* (1985). *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*. Milà: Edizioni Sclastiche Bruno Mondadori.
- AURELL, J. (2006). «Memòria, història i identitat: el debat teòric. Idees». *Revista de Temes Contemporanis*, núm. 28/29, p. 65-79.
- BÉDARIDA, F. (1998). «Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine». A: VERLHAC, M. [coord.]. *Histoire et mémoire: Documents, actes et rapports pour l'éducation*. Ginebra: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, p. 89-96.
- BORRÁS LLOP, J. M. (1989). «Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas». *Historia y Fuente Oral*, núm. 2, p. 137-151.
- 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». A: JULIÀ, Santos [dir.]. *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias; Taurus, p. 79-99.
- BRITZ, J. (2004). *Histoire et mémoire: Éducation à la prévention des crimes contre l'humanité*. Brussel·les; Luxemburg: Conseil de l'Europe.
- Campos de batalla, espacios de guerra*. [Monogràfic] *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 51 (2007), p. 5-101.

- CITRON, S. (1981). «L'histoire et les trois mémoires». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 199 (desembre), p. 13-17. [Versió castellana: CITRON, S. «La historia y las tres memorias». A: PEREYRA, M. [comp.] (1982). *La historia en el aula*. La Laguna: Universidad de La Laguna. ICE, p. 113-124.]
- CITRON, S.; KESZEY, A.; JACQUEST-BORG, B. (1981). «Paroles de profs». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 199 (desembre), p. 5-6.
- CUESTA BUSTILLO, J. (1998). «Memoria e historia. Un estado de la cuestión». A: CUESTA BUSTILLO, J. [ed.]. *Memoria e historia*. [Monogràfic] *Ayer*, núm. 32, p. 203-224.
- DEMOL, J.-N. [coord.] (2000). *Histoire et citoyenneté en formation. Alternance II*. París: L'Harmattan.
- DIARD, P. (1999). «Quand les élèves créent eux-mêmes l'événement historique!». *Dialogue -Devoir de Mémoire, Travail d'Histoire*, núm. 93, p. 4-7.
- FONTANA, J. (2005). «De què serveix un historiador en temps de crisi?». A: BENEJAM, P. et al. *Mirades al segle XXI*. Vic: Eumo, p. 173-193.
- GEORGE, J. (1999). «Introduction». A: *Mémoire, histoire et vigilance*. [Dossier] *Cahiers Pédagogiques*, núm. 379. Versió electrònica: <[http://www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php3?id\\_article=242](http://www.cahiers-pedagogiques.com/numero.php3?id_article=242)>.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE ROSA SENSAT (1975). *Les ciències socials a la segona etapa d'EGB*. [Material d'ús intern de l'Escola d'Estiu] Barcelona: Rosa Sensat.
- (1976). *Espanya 1931-1945*. [Dossier gràfic] [Material d'estudi d'ús intern] Barcelona: Rosa Sensat.
- (1977). *Autonomia i institucions autonòmiques a la història de Catalunya*. [Material documental i didàctic per treballar a l'escola] Barcelona: Acció Escolar del Congrés de Cultura Catalana.
- HUSSON, J. P. (2000). «Problématique des rapports entre histoire et mémoires. Rubrique issue de la réflexion menée dans le cadre du stage «Enseigner la mémoire?» inscrit dans le Plan de formation de l'Académie de Reims au début des années 2000 créée et actualisée par...». Versió electrònica: <[http://crdp.ac-reims.fr/memoire/enseigner/memoire\\_histoire/menu.htm](http://crdp.ac-reims.fr/memoire/enseigner/memoire_histoire/menu.htm)> [gener 2007].
- JACQUEST-BORG, B. (1981). «Quelle histoire? Pour quelle mémoire?». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 199 (desembre), p. 3.
- JANER, O.; PAGÈS, J. (1980). *L'estudi de la societat: Catalunya i la resta d'Espanya als segles XIX i XX*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- LAZZARIN, M. G. (1985). «La memoria tra sapere quotidiano e storia». A: ALBANO, I. et al. *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*. Milà: Edizioni Socratiche Bruno Mondadori, p. 62-78.
- LEDUC, J.; MARCOS-ÁLVAREZ, V.; LE PELLE, J. (1998). *Construire l'histoire*. París: Bertrand-Lacoste; CRDP Midi-Pyrénées.
- LE GOFF, J. (2000). «Introducción». A: TODOROV, T. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós Asterisco.
- Memoria histórica y educación*. [Monogràfic] *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 55 (2008), p. 5-62.

- PRIMARY SOURCE, INC. (2004). *Making Freedom: African Americans in United States History*. Portsmouth: Heinemann.
- PAGÈS, J. (1979). «La immigració a l'escola». *Perspectiva Escolar*, núm. 40, p. 32-35.
- PAGÈS, J.; CASAS, M. (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis: Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació.
- PAGÈS, J.; JANER, O. (1978). «Demografia i història a 8è d'EGB». *Perspectiva Escolar*, núm. 22, p. 42-48.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994). «Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història». A: *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 109-165.
- PAGÈS, J.; TEIXIDOR, M. (1987). «La història familiar com a recurs per a l'estudi de les conseqüències socials de la industrialització». A: PAGÈS, J.; PONS, M. [coord.]. *Ciències socials al cicle superior: Jornades d'Experiències Didàctiques, abril 1986*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, p. 9-16.
- PÉREZ GARZÓN, J. S. (2000). «Conclusiones para el debate o epílogo sobre qué historia enseñar en España». A: PÉREZ GARZÓN, J. et al. *La gestión de la memoria*. Barcelona: Crítica, p. 221-231.
- ROUSSO, H. (1998). «Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire». A: VERLHAC, M. [coord.]. *Histoire et mémoire*. Ginebra: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, p. 73-85.
- RÜSEN, J. (2007). «Memory, history and the quest for the future». A: CAJANI, L.; ROSS, A. [ed.]. *History Teaching, Identities and Citizenship: European Issues in Children's Identity and Citizenship*. Trentham: Stoke-on-Trent, p. 13-34.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona. Paidós Asterisco.
- THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado: Historia oral*. València. Alfons el Magnànim.
- VIALLAT, C. (1981). «Remarques dans le désordre». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 199 (desembre), p. 4.

# D

En aquest volum es recullen les ponències presentades a les IV Jornades de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, organitzades per la unitat departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB i desenvolupades el febrer de 2007 a la Universitat Autònoma de Barcelona. Les ponències reflecteixen els problemes, les possibilitats i les estratègies per a l'ensenyament de la memòria històrica i de la història a diferents països europeus (Mattozi a Itàlia, Heimberg a Suïssa, Falaïze a França, Pagès a Catalunya) i llatinoamericans (Finocchio a l'Argentina i Vasquez i Iglesias a Xile).

La realització de les jornades i l'edició d'aquest llibre han tingut el suport del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, del de la Conselleria d'Interior, Relacions Institucionals i Participació de la Generalitat de Catalunya, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i de la Xarxa Incentivadora de la Recerca Educativa (XIRE) – Didàctica de les Ciències Socials. I també un ajut Arcs concedit per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (2006/ARCS2/00060) per a l'organització de congressos i jornades científiques.

El llibre ha estat coordinat per

**M. Paula González**, doctora en Didàctica de les Ciències Socials per la Universitat Autònoma de Barcelona. Actualment és investigadora-docent de la Universitat Nacional de General Sarmiento (Argentina).  
*mpgonzal@ungs.edu.ar*

**Joan Pagès**, catedràtic de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya). Soci fundador, expresident i membre de l'actual junta directiva de l'Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ha publicat nombrosos articles i llibres, entre els quals destaquen *L'educació cívica a l'escola*, *Democràcia i participació* i *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*.  
*joan.pages@uab.cat*

ISBN 978-84-490-2599-0



9 788449 025990